

ULKOMAALAISTAUSTAISTEN OPPILAIDEN  
TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖIDEN TUNNISTAMINEN  
ESI- JA PERUSOPETUKSESSA

Pro gradu -tutkielma  
Marika Lönnroth  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Kevät 2013



Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

LÖNNROTH, MARIKA – Ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöiden tunnistaminen esi- ja perusopetuksessa

Pro gradu -tutkielma, 81 s. + liite, 2 s.

Kasvatustiede

Helmikuu 2013

---

## Tiivistelmä

Suomalainen yhteiskunta monimuotoistuu ulkomailta Suomeen suuntautuvan maahanmuuton myötä. Myös esi- ja perusopetuksen oppilaista merkittävä osa on ulkomaalaistaustaisia. Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla 8–13 prosentilla perusopetusikäisistä oppilaista on ulkomaalaistausta. Tämä tuo esi- ja perusopetukseen paitsi kulttuurista monimuotoisuutta myös uusia haasteita. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöitä opettajan työn näkökulmasta. Tarkkaavaisuushäiriö ja ylivilkkaus ovat lasten- ja nuortenpsykiatrian yleisimpiä häiriöitä: häiriön yleisyys on eri tutkijoiden mukaan noin kolmesta kymmeneen prosenttia kaikista kouluikäisistä. Myös ulkomaalaistaustaisten oppilaiden opettajat kohtaavat työssään usein erilaisia tarkkaavaisuushäiriöitä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat tunnistavat ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöitä ja millaisia haasteita he kokevat häiriöiden havainnoinnissa ja tunnistamisessa. Tavoitteena oli saada tietoa mahdollisista hyvistä käytänteistä, jotka auttavat tunnistamisessa ja prosessoinnissa. Lisäksi haettiin tietoa niistä seikoista, joita opettajat toivoivat ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöiden tunnistamisen ja havainnoinnin avuksi.

Oppimisvaikeuksien arvioinnin viitekehyksenä oli ekokulttuurinen teoria. Kohderyhmänä oli pääkaupunkiseudun kymmenen esi- ja luokanopettajaa. Aineisto hankittiin avoimista kysymyksistä koostuvan kyselylomakkeen avulla. Lomake lähetettiin vastaajille postin välityksellä. Aineisto analysoitiin laadullisesti ja yleinen lähestymistapa oli fenomenologis-hermeneuttinen.

Tutkimustulosten mukaan kaikki kyselyyn vastanneet opettajat kokivat kielen ja kulttuurien tuntemisen sekä haasteena että voimavarana tunnistettaessa ja havainnoitaessa ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriötä. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyötä pidettiin paitsi tärkeänä myös haasteellisena. Moniammatillisen yhteistyön ja koulutuksen ja kokemuksen tuoma tietotaidon merkitys koettiin tärkeäksi oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöiden työstämisessä.

Tutkimus kuitenkin osoitti että myös haasteita riittää ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöiden tunnistamisessa ja prosessoinnissa, ja etenkin pyrittäessä varhaiseen puuttumiseen, mitä tarkkaavaisuushäiriön tukeminen edellyttää.

Avainsanat: tarkkaavaisuus, tarkkaavaisuushäiriö, ulkomaalaistaustainen oppilas, esiopetus, perusopetus



# Sisällys

<b>1 Johdanto .....</b>	<b>7</b>
<b>2 Monikulttuurisuus esi- ja perusopetuksessa .....</b>	<b>11</b>
2.1 Monikulttuurinen Suomi .....	11
2.1.1 Kulttuurinen monimuotoisuus Suomessa.....	12
2.1.2 Moniarvoinen Suomi.....	14
2.2 Monikulttuurinen koulu.....	16
2.2.1 Kulttuurisesti monimuotoinen esi- ja perusopetus .....	17
2.2.2 Moniarvoinen esi- ja perusopetus.....	18
<b>3 Ulkomaalaistaustaisten lasten oppimisvaikeudet ja tarkkaavaisuus .....</b>	<b>21</b>
3.1 Ekokulttuurinen teoria oppimisvaikeuksien määrittelyssä.....	22
3.2 Kaksikielisyys.....	24
3.3 Ulkomaalaistaustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien arviointi.....	25
3.4 Tarkkaavaisuuden määrittelyä.....	26
3.4.1 Tarkkaavaisuuden ongelmia .....	29
3.4.2 Toiminnanohjaus.....	32
3.5 Ulkomaalaistaustaisen oppilaan tarkkaavaisuuden arviointi .....	33
3.5.1 Tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen arviointia.....	34
3.5.2 Kyselylomake arvioinnin välineenä.....	35
<b>4 Tutkimuksen toteuttaminen .....</b>	<b>37</b>
4.1 Tutkimuskysymykset .....	37
4.2 Tutkimusorientaatio .....	37
4.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus.....	38
4.2.2 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa .....	39
4.3 Tutkimusaineisto .....	41
4.3.1 Aineiston keruu .....	42
4.3.2 Tutkimuksen kohderyhmä.....	44
4.3.3 Aineiston analyysi.....	45
<b>5 Tutkimuksen tulokset.....</b>	<b>47</b>
5.1 Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas.....	47
5.2 Opettajan keinoja ja valmiuksia tunnistaa tarkkaavaisuushäiriö.....	50
5.3 Tarkkaavaisuushäiriön tunnistamisen haasteita.....	52
5.4 Kokemuksia työskentelystä ulkomaalaistaustaisten lasten kanssa .....	54
5.5 Ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriön havainnointi .....	56

5.6	Haasteita ulkomaalaistaustaisen oppilaan tarkkaavaisuushäiriön havainnoinnissa .....	58
5.7	Ulkomaalaistaustaisen oppilaan tarkkaavaisuushäiriön arvioinnin apuna.....	62
5.8	Ulkomaalaistaustaisen oppilaan tarkkaavaisuushäiriön arviointiprosessi .....	63
5.9	Tueksi ja avuksi ulkomaalaistaustaisen oppilaan tarkkaavaisuushäiriön arviointiin .....	65
<b>6</b>	<b>Yhteenveto ja pohdinta.....</b>	<b>67</b>
6.1	Tutkimustulosten merkitys .....	67
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset.....	74
	<b>Lähteet .....</b>	<b>78</b>
	<b>Liite .....</b>	<b>82</b>

# 1 Johdanto

Suomi muuttuu nopeasti kulttuurisesti monimuotoiseksi ja tämä tuo mukanaan sekä esiopetukseen että perusopetukseen ulkomaalaistaustaisia oppilaita yhä enenevässä määrin. Opettajat saattavat kohdata näiden ulkomaalaistaustaisten oppilaiden kanssa työskennellessään uudenlaisia haasteita, esimerkiksi miten havainnoidaan ja tunnistetaan erilaisia oppimisvaikeuksia.

Oppimisvaikeuksiin luokiteltava tarkkaavaisuushäiriö ja ylivilkkaus ovat lasten- ja nuortenpsykiatrian yleisimpiä sairauksia ja häiriöitä (Almqvist 2004, 240). Tarkkaavaisuushäiriöitä esiintyy eri tutkijoiden mukaan kolmesta kymmeneen prosentilla kouluikäisistä (Klenberg, Jämsä, Häyrinen & Korkman 2010, 5; Korhonen 2006, 253; Mash & Barkley 2006, 70). Tarkkaavaisuushäiriön yleisyyden valossa voidaan päätellä, että opettajat kohtaavat tarkkaavaisuushäiriöitä työssään usein. Oman haasteensa tähän tuovat lisääntyvät ulkomaalaistaustaiset oppilaat esiopetuksessa ja perusopetuksessa. Tällä hetkellä esimerkiksi pääkaupunkiseudulla on kahdeksasta kolmeentoista prosenttia oppilaista ulkomaalaistaustaisia (Säävälä 2012, 9).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin tarkastella miten esikouluopettajat ja alakoulun luokanopettajat tunnistavat ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöitä ja minkälaisia haasteita he kokevat tunnistamisessa. Lisäksi on tarkoitus kuvata hyviä käytänteitä, joita opettajat ovat kokeneet apuna tarkkaavaisuushäiriön tunnistamisen ja prosessoinnin yhteydessä. Tutkimuksessa pyritään myös saamaan tietoa niistä seikoista, joita opettajat kokevat vielä tarvitsevansa avuksi havainnoidessaan ja tunnistessaan ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöitä.

Oma kiinnostukseni tarkkaavaisuushäiriöön sekä ulkomaalaistaustaisiin oppilaisiin on lähtenyt sekä aiempien opintojeni että aiemman työurani puit-

teista. Olen työskennellyt kaksikymmentä vuotta lastentarhanopettajana sekä esi- ja alkuopettajana, jolloin olen havainnut erilaisten tarkkaavaisuuden ongelmien olevan hyvin yleisiä sekä varhaiskasvatuksessa, että perusopetuksessa. Kuitenkin koin, sekä tunnistamisen että tuen kohdentamisen tarkkaavaisuushäiriön eri muotoihin, vielä jonkin verran haastaviksi. Aiemmissa opinnoissani lastentarhanopettajaksi sekä nykyisissä opinnoissani luokanopettajaksi, tarkkaavaisuushäiriöitä ei paljoa käsitelty. Erityispedagogiikkaa sivuaineenani opiskellessani, kuitenkin havaitsin, miten monisyinen pulma tarkkaavaisuushäiriö on ja miten tärkeää on lähteä auttamaan ja järjestämään tukea oppilaalle mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Ulkomaalaistaustaisia oppilaita sain opettaa kolmen vuoden ajan vuosittuhannen alussa, jolloin minulla ei ollut juuri mitään koulutuksen tai kokemuksen tuomaa tieto-taitoa heidän opettamiseen. Edelleenkin ei mielestäni ainakaan opettajankoulutus ole vastannut paljoa tähän tarpeeseen, mutta muutosta on kyllä koko ajan tulossa. Itse koin erittäin haastavaksi ja antoisaksi työskentelyn ulkomaalaistaustaisten oppilaiden kanssa. Kaipasin kuitenkin selkeästi lisää tietoa.

Tässä nykyisessä opintojeni ja kokemusteni vaiheessa olen jäänyt pohtimaan, miten voidaan tunnistaa ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöitä? Miten erottaa ne esimerkiksi kielen tuomista ongelmista ja miten voidaan lähteä varhaisesti tukemaan, jos ongelmaa ei osata erottaa? Näillä ajatuksilla lähdin toteuttamaan tätä tutkimusta.

Ulkomaalaistaustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien arviointi on monitahoinen seikka, jossa on huomioitava hyvin monia erilaisia asioita. Arvosen, Katvan ja Nurmisen (2010, 79–80) mukaan ulkomaalaistaustaisten oppilaiden oppimisvaikeutta voidaan arvioida, mutta siinä on otettava huomioon tietyt näkökulmat. Näitä ovat oppilaan toiminnallinen historia, elinolosuhteet, oppimishistoria, monikielisyys sekä aiempi ja nykyinen toimintaympäristö. Oppilas itse sekä heidän perheensä ovat parhaita asiantuntijoita ja koko oppilaan elämäntilanne täytyy huomioida. Lisäksi täytyy ottaa huomioon,



että arviointivälineet ja normit eivät aina sovellu sellaisenaan oppijan oppimisen vaikeutta arvioimaan. Myös Woolley (2010, 82) tuo esille, että eri kielitaustaisen oppilaan oppimisvaikeuksien syiden kartoittaminen voi olla vaativa prosessi, koska opettajan voi olla vaikea erottaa puutteellisesta kielitaidosta tai muista tekijöistä johtuvaa oppimisen hankaluutta varsinaisesta oppimisvaikeudesta.

Tämän tutkimuksen viitekehyksenä toimii ekokulttuurinen teoria, joka on oppimisen arvioinnin viitekehys. Ekokulttuurisessa teoriassa kaikessa oppimisen ja kehityksen tarkastelussa on aina syytä huomioida oppijan koko elämäntilanne. Samoin ei keskitytä pelkästään oppilaaseen ja yksittäiseen pulmaan vaan ymmärretään, että oppilas on kokonaisuus ja aina sidoksissa ympäröivään todellisuuteen. Oppilaan ja varsinkin ulkomaalaistaustaisten oppilaan kohdalla tämä on erityisen tärkeää. (Arvonen ym. 2010, 26–71; Halme & Vataja 2011, 71; Määttä 1999, 77–82.)

Ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöistä ja niiden havainnoinnista ja arvioinnista on vielä hyvin vähän aiempaa tutkimusta ja kirjallisuutta saatavilla. Koska kuitenkin sekä tarkkaavaisuuden ongelmia on niin usealla kouluikäisellä ja ulkomaalaistaustaiset oppilaat ovat lisääntyneet huomattavasti, tämä aihe kaipaa lisää tutkimusta. Samoin tutkimuksen tarvetta puoltaa se seikka, että tarkkaavaisuuden ongelmiin tulisi lähteä heti suunnittelemaan ja järjestämään tukea, kun huoli ilmenee (Käypä hoito-suositus 2012). Oppilaat, jotka eivät saa tukea ja apua tarkkaavaisuushäiriöön, kärsivät tarkkaavaisuushäiriön lisäksi sitten herkästi myös toissijaisista ongelmista. Tämän vuoksi tarkkaavaisuushäiriöön tulee puuttua mahdollisimman varhain. (Aro & Närhi 2003, 16–17.) Tutkimus on laadullinen ja se pyrkii kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä ja todellista elämää tarkastellen tutkimuskohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Päämääränä ei ole yleistettävyyys, vaan ehdollisia selityksiä rajoittuen johonkin aikaan ja paikkaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 156–157.) Lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen painottuen kokemuksen ja ymmärtämisen käsitteisiin (Laine 2010, 28–33).

Tutkimuksen aineisto kerättiin avoimella kyselylomakkeella kymmeneltä pääkaupunkiseudun esi- ja luokanopettajalta. Opettajat valikoituivat niin, että tiesin heillä olevan kokemusta ulkomaalaistaustaisista oppilaista sekä myös erityispedagogista tietämystä ja kokemusta. Aineiston keruussa oli tärkeää, että pyrittiin saamaan tietoa nimenomaan niiltä henkilöiltä, joilla on jo tietoa tai taitoa tutkittavasta ilmiöstä. Vastaajien valinta oli siis harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.) Kyselylomakkeessa oli kymmenen avointa kysymystä, joihin opettajat saivat vapaamuotoisesti vastata.

## 2 Monikulttuurisuus esi- ja perusopetuksessa

### 2.1 Monikulttuurinen Suomi

Monikulttuurisuus on terminä melko monimerkityksinen ja sen käsitettä onkin syytä hieman tarkentaa. Monikulttuurisuutta voidaan pelkästään määritellä kuvaamalla jonkin yhteisön tai yhteiskunnan tilannetta tai sitten määritellä tarkemmin sen sisälle kuuluvia ilmiöitä. Monikulttuurisuutta voidaan myös kuvata siten, että puhutaan maassa asuvista useisiin kansoihin kuuluvista ihmisistä, jolloin on kyseessä ainoastaan kulttuurinen moninaisuus. (Forsander 2001, 44; Paavola & Talib 2010, 26.) Mikäli monikulttuurisuutta määritellään juuri tuolla tavoin, voidaan Suomeakin pitää monikulttuurisena maana. Aiemmin Suomea ei ole määritelty monikulttuuriseksi maaksi johdun siitä, että Suomen poliittisena ihanteena ja tavoitteena on pitkään ollut kansallinen yhtenäisyys, homogeenisuus. Tästä syystä vähemmistöjen asioita ja olemassaoloa ei ole Suomessa aiemmin pidetty tärkeinä. (Paavola & Talib 2010, 44.)

Suomen nykyisissä maahanmuuttopolitiikan asiakirjoissa integraatiopolitiikan tavoitteena on monikulttuurisen yhteiskunnan rakentaminen. Tavoitteena tässä on ulkomailta Suomeen muuttavien aktiivinen osallistuminen yhteiskunnan toimintaan, samalla kun he kokevat kuuluvansa myös omaan etniseen ryhmäänsä, säilyttäen kielensä ja kulttuurinsa ja tuntematta ristiiriitoja tästä yhtälöstä. Edellytyksenä monikulttuurisen yhteiskunnan rakentumiselle ja kehittymiselle pidetään poliittisten päättäjien, viranomaisten ja kansalaisyhteiskunnan sitoutumista syrjimättömyyteen, ja yhdenvertaisuuteen, alkuperästä riippumatta sekä erilaisten uskontojen ja kulttuurien keskinäiseen kunnioittamiseen. Tähän voimakkaaseen sitoutumiseen kuuluvat muun muassa rasismien vastustaminen ja rakenteelliseen syrjintään puuttuminen. (Hallituksen maahanmuuttopolitiittinen ohjelma 2006; Pitkänen 2006, 66–67.)

## 2.1.1 Kulttuurinen monimuotoisuus Suomessa

Monikulttuurisuus Suomessa voidaan kulttuurisen monimuotoisuuden näkökulmasta käsittää kuvaamaan tilannetta, jossa esiintyy rinnakkain useita eri kulttuurisia, kielellisiä ja etnisiä ryhmiä. Tällöin tarkoitetaan kulttuurista monimuotoisuutta reaali maailman ilmiönä, jolla tarkoitetaan hyvää tai tavoiteltavaa yhteiskuntaa. (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 20; Pitkänen 2006, 67.)

Tarkasteltaessa monikulttuurisuutta Suomessa, on tärkeää määritellä, puhutaanko monikulttuurisuudessa vain maahanmuutosta ja maahanmuuttajista vai sisällytetäänkö siihen muutakin kulttuurillista erilaisuutta ja monimuotoisuutta. Suomessa on lisääntyneen maahanmuuton vuoksi ja myös vanhojen vähemmistöjen vuoksi hyvinkin uudentyyppinen kulttuurinen väestönrakenne. Monikulttuurisuudesta puhuttaessa siihen täytyy sisällyttää ainakin seuraavat osa-alueet; maahanmuuttajat, eri kieli- ja kulttuuritaustat, uskonnot, maailmankatsomukset, sukupuolikysymykset, sosiaaliluokka, syrjäytyminen ja vammaisuus. (Paavola & Talib 2010, 44–45.)

Suomessa on asunut aiemmin verrattain vähän ulkomaalaisia johtuen pitkälti pohjoisesta sijainnistamme. Vasta 1980-luvulla ulkomaalaisten määrä kasvoi yli 20 000 henkeen. Tästä eteenpäin kasvu on lisääntynyt, mutta vasta 1990-luvulla koettiin varsinainen muuttoaalto, kun inkerinsuomalaisille myönnettiin paluumuuttajien asema. Tämän jälkeen myös muiden muuttajien määrä on selkeästi lisääntynyt. (Tilastokeskus 2012.) Ulkomaalaisten määrän kasvun Suomessa havaitsee selkeästi maahanmuuttoviraston tilastojen mukaan. Vuonna 1992 Suomessa oli ulkomaalaisia 46 300 ja vuonna 2010 jo 167 962 asukasta. Suurimmat ryhmät vuonna 2010 tehtyjen tilastojen mukaan olivat virolaiset 28 965 ja venäläiset 28 459. Seuraavaksi suurimmat ryhmät olivat ruotsalaiset 8569 ja somalialaiset 6592. (Maahanmuuttovirasto 2010.)

Lähes puolet maahanmuuttajista asuu tällä hetkellä pääkaupunkiseudulla ja osa heistä on keskittynyt tietyille asuma-alueille (Halme & Vataja 2011, 7).

Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla on tällä hetkellä vieraskielisiksi rekisteröityjä peruskouluikäisiä 13 prosenttia helsinkiläisistä, noin 10 prosenttia vantaalaisista ja noin 8 prosenttia espoolaisista. (Säävälä 2012, 9)

Maahanmuuttaja on yleiskäsite, jolla tarkoitetaan kaikkia eri perustein maasta toiseen muuttavia henkilöitä (Maahanmuuttovirasto 2012). Suomeen tulevista maahanmuuttajista puhuttaessa tarkoitetaan ulkomaalaisia, joilla on aikomus asettua tänne pitkäaikaisesti. He voivat olla pakolaisia, siirtolaisia, turvapaikanhakijoita ja paluumuuttajia. Maahanmuuttaja elää väliaikaisesti tai pysyvästi maassa, jossa hän ei ole syntynyt, mutta johon hän on luonut sosiaalisia siteitä. (Paavola & Talib 2010, 30; Talib 2002, 18–19.) Suomen käytännön mukaisesti maahanmuuttaja on Suomeen muuttanut ulkomaan kansalainen, joka aikoo asua tai on jo asunut Suomessa vuoden ja jolla on siihen tarvittavat luvat. Tämän jälkeen hänellä on samat sosiaaliset oikeudet kuin kantaväestöön kuuluvilla. (Pitkänen 2006, 19.) Maahanmuuttajista puhuttaessa ovat merkityssisällöt kuitenkin hyvin kirjavina. Seuraavassa hieman avataan maahanmuuttoviraston määritelmiä eri syiden mukaan Suomeen muuttaneista.

Maahanmuuttoviraston (2012) mukaan pakolainen määritellään seuraavasti: *Ulkomaalainen, jolla on perustellusti aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi alkuperän, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen vuoksi. Pakolaisaseman saa henkilö, jolle jokin valtio antaa turvapaikan tai jonka UNHCR katsoo olevan pakolainen* (UNHCR on Yhdistyneiden Kansakuntien pakolaisjärjestö).

Paluumuuttaja taas määritellään maahanmuuttoviraston (2012) mukaan näin: *Ulkosuomalainen, joka palaa Suomeen. Suomessa käsitettä sovelletaan entisiin ja nykyisiin Suomen kansalaisiin sekä entisen Neuvostoliiton alueelta peräisin oleviin henkilöihin kuten inkerinsuomalaisiin, joilla on suomalainen syntyperä. Viimeksi mainitut ovat kansallisuudeltaan, mutta eivät kansallisuudeltaan suomalaisia.*

Siirtolainen on henkilö, joka muuttaa maasta toiseen rakentaakseen siellä itselleen uuden elämän. Maastamuuttaja tai maahanmuuttaja. Turvapaikanhakija taas on: Henkilö joka hakee suojelua ja oleskeluoikeutta vieraasta valtiosta. Turvapaikanhakija saa pakolaisaseman, jos hänelle myönnetään turvapaikka. Turvapaikanhakija ei siis vielä ole pakolainen, sillä hänen pakolaisuuttaan ei ole vielä selvitetty. Turvapaikkamenettelyn yhteydessä tutkitaan ja ratkaistaan myös, voiko oleskeluluvan saada jollain muulla perusteella. Osaan muista perusteista on tehtävä erillinen, maksullinen oleskelulupahakemus. (Maahanmuuttovirasto 2012.)

Tässä tutkimuksessa käytetään määritelmää ulkomaalaistaustainen, puhuttaessa maahanmuuttaneista ensimmäisen polven muuttajista tai heidän jälkeläisistään, toisen tai kolmannen polven muuttajista. Tämä kattaa ehkä parhaiten eri lähtökohdista olevat ulkomaalaistaustaiset henkilöt.

## 2.1.2 Moniarvoinen Suomi

Monikulttuurisuudesta puhuttaessa usein viitataan epäsuorasti eri ryhmien välisiin suhteisiin. Tämän vuoksi olisi määrittelyssä tärkeää ottaa huomioon valta- ja vähemmistöryhmien väliset suhteet sekä myös vähemmistöryhmien väliset suhteet. Tärkeää on myös huomioida valtioiden väliset sopimukset sekä yksittäisten ihmisten väliset suhteet, asenteet ja käyttäytyminen. Monikulttuurisuuden määrittelyyn liittyy usein myös rasismin, ennakkoluulojen ja suvaitsevuuden kysymykset. (Forsander 2001, 44; Paavola & Talib 2010, 26.) Räsänen (2000, 115–130) käyttää monikulttuurisuustermin ohella myös termiä interkulttuurisuus. Tällä hän tarkoittaa aktiivista kulttuurien välistä vuorovaikutusta, johon kuuluu toisilta kulttuureilta oppimista, sekä mahdollista kulttuurien sekoittumista ja sulautumista.

Moniarvoisuus, pluralismi, tarkoittaa arvojen ja moninaisuuden erilaisuuden hyväksymistä, mutta kuitenkin kaikkien oletetaan sitoutuvan yleisiin yhteisiin periaatteisiin. Pluralismin määritelmä korostaakin myönteistä näkökulmaa moniarvoisesta kulttuurisesta rinnakkaiselosta. Moniarvoisuuden tavoitteena pidetään tasa-arvon toteutumista myös kulttuurisesti erilaisiksi

määriteltyjen kohdalla. Ihmiset ovat taustastaan ja kulttuuristaan riippumatta samanarvoisia. (Forsander 2001, 44–45; Pitkänen 2006, 67–68.)

Hallituksen maahanmuuttopoliittisten ohjelmien mukaan (1997; 2006) Suomen maahanmuuttopolitiikka tähtää laillisesti maahanmuuttaneiden ulkomaalaisten integroimiseen suomalaiseen yhteiskuntaan. Maahanmuuton yhteydessä integraatiolla tarkoitetaan tässä tapauksessa prosessia, jossa tuloksena maahanmuuttajat tulevat yhteiskunnan toiminnallisiksi jäseniksi. Integraatiopolitiikan tavoitteet ovat luonteeltaan moniarvoisia. Tavoitteena on suvaitsevaisten asenteiden kehittyminen maahanmuuttajia kohtaan, maahanmuuttajien oman kulttuurin ja etnisen yhteisyyden tukeminen ja lisäksi yhteiskunnallisen tasa-arvon turvaaminen maahanmuuttajille.

Suomen virallisen maahanmuuttopolitiikan tavoitteena on maahanmuuttajien kotouttaminen Suomeen. Kotouttamisella tarkoitetaan, että maahanmuuttajat osallistuvat yhteiskunnan taloudelliseen, poliittiseen ja sosiaaliseen elämään yhteiskunnan tasavertaisina jäseninä. Heillä tulisi olla samanlaiset oikeudet kuin valtaväestöllä, esimerkiksi valtion ja kunnan palveluihin, mutta heitä myös koskevat samat velvollisuudet. (Paavola & Talib 2010, 29.) Toiset maahanmuuttajat kotoutuvat helposti ja toiset tarvitsevat enemmän tukea kotoutumisen avuksi. Suomen kielen tai ruotsin kielen taito auttavat kotoutumista. Viranomaisten kotouttamisen toiveena on saada maahanmuuttaja omaksumaan yhteiskunnalliset oikeutensa ja velvollisuutensa. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012.) Kotoutuminen on säädelty laissa (Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/1386). Kotouttamislaissa maahanmuuttajien kotoutumisella tarkoitetaan:

*Maahanmuuttajan yksilöllistä kehitystä tavoitteena osallistua työelämään ja yhteiskunnan toimintaan samalla oma kielensä ja kulttuurinsa säilyttäen. Kotoutuminen on myös kaksisuuntainen keskinäisen mukautumisen prosessi. Kotoutumiseen osallistuvat maahanmuuttajien lisäksi työ- ja muut lähiyhteisöt sekä koko yhteiskunta. Kotouttamislaissa on määritelty yksilöllisiä toimenpiteitä, jotka kohdistuvat erityisesti niiden maahanmuuttajien kotoutumisen tukemiseen, jotka ovat työttömiä tai tarvitsevat muuten yhteiskunnan toimeentulojärjestelmien tukea. Huomioon tulee ottaa se, että myös työvoimaan kuulumattomilla perheenjäsenillä ja erityisesti nuorilla tulee olla todelliset*

*mahdollisuudet kouluttautua ja elää myönteisessä vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisön kanssa. (Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma 2006.)*

## 2.2 Monikulttuurinen koulu

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Pop 2004, 5) kuvataan perusopetuksen arvopohjaa seuraavasti:

*Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt. Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä.*

Näin perusopetuksen arvopohjassa asetetaan selkeästi yhteiskunnalliset raamit monikulttuuriselle koululle. Nissilän (2009, 6) mukaan koulutuksen tavoitteena on antaa Suomeen muuttaville ulkomaalaistaustaisille oppilaille valmiuksia toimia tasavertaisina jäseninä suomalaisessa yhteiskunnassa. Heille pyritään antamaan yhtä hyvät mahdollisuudet koulutukseen kuin muille suomalaisille. Suomessa vakituisesti asuvalla ulkomaalaistaustaisella oppivelvollisuusikäisellä on oikeus samaan peruskoulutukseen kuin suomalaisillakin. Pitkänen (2006, 30) kuvaa yleissivistävien oppilaitosten opettajien roolia merkittävänä ulkomaalaistaustaisten oppijoiden sosiokulttuurisen ja sosioekonomisen integraation tukijoina. Yleissivistävä opetus käsittää perusopetuksen, lukiokoulutuksen sekä perusopetukseen valmistavan esiopetuksen.



## 2.2.1 Kultuurisesti monimuotoinen esi- ja perusopetus

Suomalainen varhaiskasvatus perustuu YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen. Varhaiskasvatusta ohjaavat päivähoitolaki, sosiaali- ja terveysministeriön Varhaiskasvatusten valtakunnalliset linjaukset vuodelta 2002, Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet vuodelta 2005, sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja Varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön kehittämisjaoston ehdotukset vuodelta 2007. (Halme & Vataja 2011, 9.)

Esiopetusikäisen maahanmuuttajalapsen opetusta voidaan järjestää muun esiopetuksen yhteydessä tai perusopetuksen valmistavassa opetuksessa sekä näiden muotojen yhdistelmänä. Opetuksessa toteutetaan esiopetuksen yleisiä kasvatus- ja oppimistavoitteita lasten taustat huomioon ottaen. Maahanmuuttajien opetuksella on erityistavoitteita joihin pyritään paikallisten resurssien ja erilaisten ratkaisumallien rajoissa. Opetuksella tuetaan suomen/ruotsin kielen sekä myös oman äidinkielen kehittymistä mikäli mahdollista. Lisäksi tuetaan mahdollisuutta kasvaa kahteen kulttuuriin. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010.)

Varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön kehittämisjaoston (2007) mukaan maahanmuuttajataustaisen lapsen tulee viimeistään kolmivuotiaana päästä osa-aikaiseen varhaiskasvatukseen. Lisäksi varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ja sen toteutuksessa täytyy ottaa huomioon ulkomaalaislaki, kielilaki, kotouttamislaki, yhdenvertaisuuslaki, hallintolaki, laki turvapaikanhakijoiden vastaanotosta sekä hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma (Halme & Vataja 2011, 9–11).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Pop 2004, 16) määrittelee maahanmuuttajaoppilaiksi sekä Suomeen muuttaneet että Suomessa syntyneet maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret. Maahanmuuttajien opetuksessa noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, oppilaiden taustat ja lähtökohdat, kuten äidinkieli ja kulttuuri, maahanmuuton syy ja maassaoloaika huomioon ottaen. Pop (2004, 16) ohjaa myös, että opetuksen tulee tukea oppilaan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön

että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi. Oppilaalle tulee antaa opetusta, joko suomen tai ruotsin kieltä, toisena kielenä, riippuen hänen kielitaidostaan ja mahdollisuuksien mukaan järjestää myös oman äidinkielen opetusta.

Perusopetuslaissa (628/1998) säädetään, että maahanmuuttajataustaisille oppilaille tulee perusopetuksessa järjestää valmistavaa opetusta. Tätä tulee järjestää siinä tapauksessa, jos maahanmuuttajataustaisen oppilaan kielitaito ja/tai muut valmiudet eivät riitä tavallisessa perusopetusryhmässä työskentelyyn. 6–10-vuotiailla valmistavan opetuksen tuntimäärä on vähintään 900 tuntia ja sitä vanhemmilla 1000 tuntia. He voivat kyllä siirtyä perusopetukseen heti, kun pystyvät siinä opiskelemaan. Opetusta varten ei ole määriteltä valtakunnallista tuntijakoa ja oppimäärää. Oppilaille laaditaan oma opinto-ohjelma, joka voi olla osa kotouttamissuunnitelmaa. (Pop 2004, 1–14.)

Maahanmuuttajaoppilaille tulee antaa tukea eri oppimisen osa-alueilla tasavertaisten oppimisvalmiuksien saavuttamiseksi. Heille voidaan myös laatia oppimissuunnitelma, joka voi olla osa oppilaan kotoutumissuunnitelmaa. Opetuksessa on otettava huomioon maahanmuuttajaoppilaan aikaisempi oppimishistoria sekä kasvatus- ja opetusperinteet. Yhteistyössä kodin ja koulun välillä on otettava huomioon perheiden kulttuuritausta ja kokemukset lähtömaan koulujärjestelmästä. Huoltajat tulee perehdyttää suomalaiseen koulujärjestelmään. Sekä oppilaan että hänen vanhempiansa tietämystä heidän omasta kulttuuristaan ja kielestään tulisi hyödyntää opetuksessa. (Pop 2004, 16.)

## 2.2.2 Moniarvoinen esi- ja perusopetus

Maahanmuutto on aina lapselle haaste, koska se saattaa muun muassa heikentää lapsen tietoisuutta omasta itsestään. Uudessa kotimaassa on sopeuduttava vieraaseen kieleen, kulttuuriin ja paikkaan. Valtaväestön asenteilla on tässä tärkeä rooli. Ne kertovat, mikä on sallittua ja mikä ei. (Talib 2002, 25.) Halmeen ja Vatajan (2011, 11–12) mukaan varhaiskasvatuksessa lapsi määritte-

lee itsensä usein sukupuolensa, perheensä tai esimerkiksi päiväkotiryhmänsä kautta. Hän voi mieltää itsensä myös kulttuurin, uskonnon tai kielen edustajaksi, valikoituen usein tilanteen mukaan. Identiteetti mukautuu koko ajan, eikä ole valmis koskaan. Kulttuuri ja identiteetti nivoutuvatkin toisiinsa ja kulttuuri-identiteetti tarkoittaa samaistumista kansalliseen tai etniseen kulttuuriin. Kasvatuksessa tulee ehdottomasti välttää lapsen joutumista kahden kulttuurin väliin. Hänen on saatava tuntea, että hänen kulttuurinsa ja kielenä ovat arvostettuja samoin kuin hän itsekin. Vanhempien ja varhaiskasvattajien tehtävänä on tukea lasta tuntemaan molemmat kielet ja kulttuurit tärkeinä ja arvokkaina. Arvo-, asenne- ja monikulttuurisuuskasvatuksen tulee olla osa koko lapsiryhmän toimintaa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) mukaan, päämääränä on omanarvotuntoinen, kulttuuristaan, taustastaan ja kielestään ylpeä, yhteiskuntaan integroitunut kaksikielinen ja -kulttuurinen aikuinen, joka kykenee siirtämään kulttuuriperintöään lapsilleen.

Talibin (2002, 26–27) mukaan Suomen pakolais- ja siirtolaispoliittisessa periaateohjelmassa korostetaan monikulttuuripolitiikan edellyttämiä integraation tavoitteita kuten etnistä tasa-arvoa, suvaitsevaisuutta ja kulttuurien moniarvoisuutta. Jotkut kulttuuriryhmät valitsevat suojautumisen valtakulttuurilta eli separatismiin. Toiset taas assimilaation, jossa he hylkäävät oman kulttuurinsa valtakulttuuriin sulautumisen vuoksi. Talib kuitenkin kirjoittaa, että integraatio takaa parhaan psykologisen tuloksen. Hänen mukaansa Suomalaiset tukijat ovat kiinnittäneet huomiota ulkomailta saatuihin kokemuksiin, joiden mukaan onnistunut integraatio edellyttää jonkinlaista toimivaa sulautumista uuteen järjestelmään (funktionaalinen assimilaatio).

Maahanmuuttajilta edellytetään siis oman kulttuurin kunnioittamista ja jonkin asteista suomalaiseen kulttuuriin sopeutumista. Tästä voi tulla helposti ristiriitaa ja avuksi tarvitaan tiivistä yhteistyötä vanhempien ja koulun välille. Ongelmaa voi Talibin mielestä tulla myös siitä, ettei ulkomaalaistaustaiset ymmärrä vanhaa eikä uuttakaan kulttuuriympäristöään riittävästi tai sitten he elävät kahden kulttuurin välimaastossa. (Talib 2002, 26–27.)

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2007–2012 kehoitetaan huomioimaan esi- ja perusopetuksessa maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten määrän lisääntyminen. Koulu vaikuttaa merkittävästi siihen, miten hyvin maahanmuuttajataustaisten lasten integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan onnistuu. Hyvä suomen tai ruotsin kielen taito on edellytys suomalaiseen yhteiskuntaan sopeutumiselle. Maahanmuuttajanuoria siirtyy lukiokoulutukseen vähän, suhteessa suomen- ja ruotsinkielisiin oppilaisiin. Keskeisenä syynä ovat heidän puutteelliseksi kokemansa kielelliset valmiudet. Jokaisen oppilaan tulee voida ylläpitää ja kehittää myös omaa äidinkieltään suomen tai ruotsin kielen oppimisen rinnalla. Vahva oma kielellinen ja kulttuurillinen identiteetti auttaa oppilaita ja opiskelijoita sopeutumaan myös vieraaseen yhteiskuntaan. Tavoitteena on turvata kaikille maahanmuuttajaoppilaille riittävä tuki ja edellytykset perus- ja lukio-opinnoissa menestymiselle ja kotoutumiselle suomalaiseen yhteiskuntaan.

Koulukulttuuri voidaan ymmärtää kouluyhteisön sosiaalista toimintaa ohjaavana järjestelmänä tai koulun toimintatapana. Se viittaa myös yhteisön omaksumiin tietoihin ja arvoihin, moraaliin ja rituaaleihin. Koulukulttuuri heijastaa ja ylläpitää valtakulttuurin ilmaisemia arvoja ja asenteita. Tässä tapauksessa koulun kasvatus integroinnin välineenä voi toimia vain, jos sitä tuetaan yhteiskunnallisilla ja poliittisilla rakenteilla ja käytännöillä. Ulkomaalaistaustaisten oppilaiden opetuksen ja koulutuksen järjestäminen vaatii perusteellista yhteiskunnallista ja poliittista keskustelua, koska kaikesta tasa-arvoretoriikasta huolimatta suomalainen yhteiskunta ja sen rakenteet mahdollistavat avoimen tai piilossa olevan eriarvoisuuden ja syrjinnän. (Talib 2002, 123–124.) Nähdäkseni moniarvoinen esi- ja perusopetus vaatii siis edelleen paljon avointa keskustelua ja tutkimusta sekä myös panostamista henkilökunnan koulutukseen.

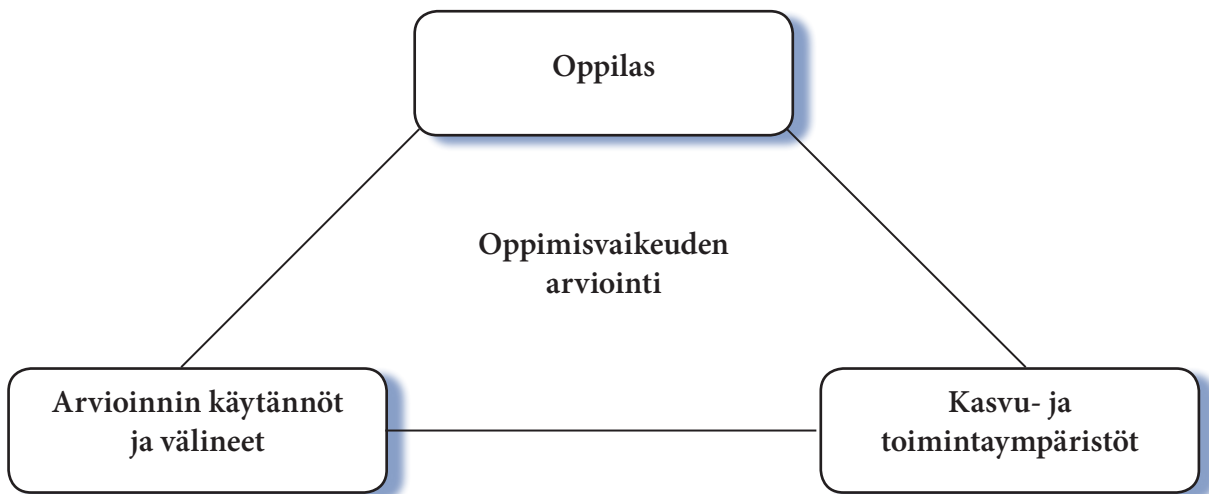
### 3 Ulkomaalaistaustaisten lasten oppimisvaikeudet ja tarkkaavaisuus

Erityisopetuksen keskeinen sisältöalue ovat oppimisvaikeudet. Aron, Aron, Koposen ja Viholaisen (2012, 299–305) mukaan oppimisvaikeuksia tarkastellaan yläkäsitteenä, joka pitää sisällään erilaisia kehityksellisiä, taitojen oppimisen ongelmia. Oppimisvaikeuksien ajatellaan olevan yksilön sisäisiä ja aiheutuvan keskushermoston kehityksen poikkeamista. Tässä tutkimuksessa tarkemmin tarkasteltavat tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen häiriöt, ovat liitetty nimenomaan yläkäsitteen oppimisvaikeus alle. Oppimisvaikeuksiin kuuluvat lisäksi esimerkiksi luki-pulmat, matemaattiset ongelmat, motoriset ongelmat sekä komorbiditeettiä, eli ongelmien kasaantumista ja päällekkäisyyttä. (Aro ym. 2012, 299–305.)

Ulkomaalaistaustaisten oppilaiden oppimisen vaikeuksissa on usein kysymys siitä, että oppilas ei ole vielä harjaannuttanut tarpeeksi kyseistä taitoa, eivätkä taidot ole vielä vakiintuneet. Ulkomaalaistaustaisen oppilaan aiempi kouluhistoria ei myöskään välttämättä ole pitkä ja se saattaa olla myös hyvin erityyppinen kuin Suomessa. Tämän takia epäiltäessä Suomeen vastattain tulleiden ulkomaalaistaustaisten lasten oppimisvaikeuksia, täytyy heitä seurata pidempään ja heidän oppimistaan ja oppijan taitojaan täytyy tarkkailla pidemmällä välillä. Mahdolliset oppimisvaikeudet voidaan todeta vasta sitten, kun on lähdetty oppilaan olemassa olevista taidoista käsin opettamaan uusia taitoja. Tämän jälkeen seurataan kehitystä ja jos taitojen kehittyminen on hyvin hidasta tai ei etene riittävästä tuesta ja harjaannuttamisesta huolimatta, voi kyseissä olla erityisvaikeus. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 84–86.)

### 3.1 Ekokulttuurinen teoria oppimisvaikeuksien määrittelyssä

Ekokulttuurinen teoria on oppimisen arvioinnin viitekehys, joka toimii myös tämän tutkimuksen viitekehysenä. Sen mukaan kaikessa oppimisen ja kehityksen tarkastelussa on syytä aina huomioida oppijan koko elämäntilanne. Oppimisvaikeuksien havainnoinnissa ja arvioinnissa ei keskitytä pelkästään oppilaaseen ja yksittäiseen pulmaan vaan ymmärretään, että oppilas on kokonaisuus ja aina sidoksissa ympäröivään todellisuuteen. Oppilaan ja varsinkin ulkomaalaistaustaisten oppilaan kohdalla tämä on erityisen tärkeää. (Arvonen ym. 2010, 26–71; Halme & Vataja 2011, 71; Määttä 1999, 77–82.) Oppimisvaikeuden arvioinnin teoreettista viitekehystä pyritään kuvaamaan seuraavan kuvion avulla (kuvio 1). Siinä tuodaan esille ne pääkohdat, joita ekokulttuurisessa oppimisvaikeuksien arvioinnin viitekehysessä täytyy ottaa huomioon.



**Kuvio 1.** Ulkomaalaistaustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien arvioinnin ekokulttuurinen viitekehys (Arvosen ym. 2010, 27 mukaan).

Seuraavaksi tarkastellaan tämän ekokulttuurisen oppimisvaikeuksien arvioinnin teorian pääkohtia ja avataan viitekehyskuvan (kuvio 1) pääkohdat, eli kasvu- ja toimintaympäristöt, oppijan näkökulma sekä arvioinnin välineet ja käytännöt.

Ekokulttuurisen ajattelun lähtökohtana otetaan huomioon, missä ympäristössä yksilö on elänyt ja elää parhaillaan. Ulkomaalaistaustaisilla oppilaila kasvu ympäristöt ja taustat voivat olla hyvin vaihtelevat, eikä niistä voida vetää suoria johtopäätöksiä pelkästään kotimaan perusteella. Työskentelyssä ulkomaalaistaustaisten perheiden kanssa, on hyvä tuntee heidän kulttuuri-taustansa, mutta kovin mustavalkoisesti ei siihenkään voi tukeutua. Jokainen perhe on kuitenkin aina omanlaisensa ja on muovannut omat perhearvonsa ja kulttuurinsa. Perheet voivat olla vasta vähän aikaa Suomessa asuneita tai sitten he ovat jo pitkään täällä olleita ja osa lapsista on syntynytkin Suomessa. Silti lähtömaan vaikutukset perheiden taustalla vaikuttavat jollain tasolla hyvinkin pitkään. Perhekulttuuri on kuitenkin se, joka muovaa lasta eniten ja tämän asian tiedostaminen ja hyvä yhteistyö ja vuorovaikutus perheiden kanssa, ovat ensiarvoisen tärkeitä lähdettäessä arvioimaan mahdollisia oppimisen pulmia. Perheen lisäksi ulkomaalaistaustaisten lasten kasvuun ja kehitykseen vaikuttavat sekä lähtömaan että uuden kotimaan yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja materiaallinen tilanne sekä myös kotoutumisen aste. Kotoutuminen on prosessi, jolla perhe luo tapaa ylläpitää omaa kulttuuriaan ja samalla osallistua ja kiinnittyä suomalaiseen yhteiskuntaan. Lapsi ja perhe eivät aina kotoudu samaan tahtiin ja samalla tavoin ja tälläkin on vaikutuksensa oppijan arviointiin. (Arvonen ym. 2010, 26–71; Pollari & Koppinen 2011, 19–21, 40–41.)

Yhtenä esimerkkinä erilaisista kasvu- ja toimintaympäristöistä on myös kielellinen sosialisatio. Lapsi oppii yhtenä sosiaalistumisen osana ympäristössä käytettävän kielen ja samalla hän sosiaalistuu ympäristön tapaan käyttää kieltä. Kieleen sosiaalistuminen tapahtuu eri kulttuureissa hyvin eri tavoin. Tutkimuksissa erotetaan lapsikeskeinen ja tilanteisiin liittyvä kontekstikeskeinen kielellinen sosialisatio. Lapsikeskeinen kielellinen sosialisatio on vallalla sellaisissa kulttuureissa, joissa lapsi on keskiössä. Kontekstikeskeisessä sosialisatiossa ajatellaan, että lapsi oppii yhtenä osana yhteisöä. Suomalainen kulttuuri perustuu hyvin lapsikeskeiseen sosialisatioon ja jos ulkomaalaistaustainen lapsi tulee hyvin kontekstisidonnaisesta sosialisatiomallista, hän saattaa joutua melko suureen kulttuurien törmäykseen. (Arvonen ym. 2010, 26–71.)

Eri kulttuurien tavat ohjata lapsia ja nuoria itseohjaavuuteen, voivat myös olla lapselle hämmäntäviä. Suomessa lasten itsenäisyyttä ja itsenäistymistä tuetaan jo hyvin varhain, mutta monessa muussa yhteiskunnassa korostuvat yhteisöllisyystavoitteet ja tästä johtuva vanhempien kunnioittaminen ja riippuvuuden tunne vanhemmista. Eri koulutusjärjestelmät ja oppimishistoriat lähtömaissa sekä muut elinolosuhteet niissä, ovat myös merkittävä tekijä, mikä pitää huomioida lapsen ja nuoren tilanteessa. (Arvonen ym. 2010, 26–71.) Lisäksi tarkasteltaessa ekokulttuurisessa viitekehyksessä oppijan roolia, täytyy huomioida kasvu- ja toimintaympäristön ohella oppijan elämänhistoriaa, aiemmin opittuja taitoja, kehitystä ja terveyttä sekä tietenkin kielitaitoa. Kahden ympäristön, entisen kotimaan ja nykyisen kotimaan, toimintatapojen ja vaatimusten yhteensovittaminen tulee ottaa huomioon. (Arvonen ym. 2010, 26–71; Pollari & Koppinen 2011, 138–140.)

## 3.2 Kaksikielisyys

Monikielisyys on lähes aina ulkomaalaistaustaisen arkea. Ulkomaalaistaustaiset lapset puhuvat jatkuvasti kahta tai useampaa kieltä, omaa äidinkieltään ja suomen kieltä. Ulkomaalaistaustaiset lapset ja nuoret pääsääntöisesti opiskelevatkin koulussa suomea toisena kielenä. Kahden kielen vaikutus oppimiseen on lähes aina huomioitava asia. (Arvonen ym. 2010, 26–71; Pollari & Koppinen 2011, 138–140.) Äidinkieli on ulkomaalaistaustaiselle lapselle se kieli, joka edustaa juuria ja jatkuvuutta. Se on tärkeä osa ihmisen persoonallisuutta ja tärkein edellytys ihmisenä olemiselle. Se on tunteen ja ajattelun kieli. Oma äidinkieli on kiinteässä yhteydessä lapsen kokonaiskehitykseen ja sillä on merkittävä rooli kaikessa lapsen oppimisessa. (Halme & Vataja 2011, 16.) Ulkomaalaistaustaiset oppilaat opiskelevat kuitenkin sekä esiopetuksessa että perusopetuksessa lisäksi joko suomen tai ruotsin kieltä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 16).

Ensimmäisen kielen omaksuminen on pohjana seuraavien kielten oppimiseen. Jokaisen lasta ohjaavan opettajan on mietittävä, miten lapsi saa haltuunsa sekä kulttuurinsa kielen että myös uuden kotimaan kielen. Kielen



oppimisen rakenteet voivat olla hyvin erilaisia riippuen siitä, missä vaiheessa toista kieltä opetellaan. Kaksikielisessä ympäristössä syntymästään asti kasvava lapsi voi saavuttaa luonnollisen eli rinnasteisen kaksikielisyyden. Yhdyskaksikielisyys voi kehittyä siinä vaiheessa, kun lapsi joutuu kaksikieliseen ympäristöön opittuaan jo oman äidinkielen perusrakenteet. Kielet voivat rakentua toisilleen alisteisiksi, mikä tarkoittaa toisen kielen ymmärtämistä vain ensimmäisen avulla. Tässä mallissa on havaittu aiemminkin mainittu seikka, että oman ensimmäisen opitun kielen hyvä osaaminen edesauttaa toisen kielen oppimista. Tilanteen mukaan määräytyvästä kaksikielisyydestä puhutaan funktionaalisena kaksikielisyysenä. Tällöin henkilö käyttää osaamistaan kielistä aina tilanteeseen sopivaa kieltä. Kokemuksellisesta kaksikielisyydestä puhutaan silloin, kun lapsi kokee itsensä kaksikieliseksi ja tuntee hallitsevan molempia kieliä yhtä hyvin tai ainakin melkein yhtä hyvin. Kieliyhteisöt voivat pitää puhujaa kaksikielisenä ja kokea hänen osaavan molemmat kielet yhtä hyvin. Kielen oppimismotivaation perusteella voidaan puhua myös sosiaalisesta, poliittisesta, siirtomaa- tai kulttuurisesta kaksikielisyydestä. (Pollari & Koppinen 2011, 138–140.)

### 3.3 Ulkomaalaistaustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien arviointi

Ulkomaalaistaustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien arviointikäytännöissä ja arviointiin käytettävissä välineistössä on tiedostettava arviointimenetelmien kulttuurisidonnaisuus. Suomessa näihin liittyy voimakkaasti länsimainen koulutus- ja tutkimusperinne. Tämä myös määrittelee tapaa millä ja miten oppimisvaikeutta arvioidaan ja mikä oppimisvaikeudeksi määritellään. Oppijan kieli- ja kulttuuritausta määrittelee huomattavasti testeistä suoriutumista. Etenkin maahanmuuton alkuvaiheessa oppimisvaikeuksien ylidiagnosointi onkin vaarana, johtuen kieli- ja kulttuurieroista. Erilaisten testien normistossa ei Suomessa juurikaan ole normeja maahanmuuttajille. Normistoja ei voikaan suoraan käyttää ulkomaalaistaustaisen oppilaan oppimisvaikeuksien päätelmien teossa. Testien ohjeistuksessa saatetaankin todeta, että eri kieli- ja kulttuuritaustasta johtuen testin tulos voi olla heikko. (Arvonen ym. 2010, 26–71; Klenberg ym. 2010, 67.)

Arvosen ym. (2010, 79–80) mukaan ulkomaalaistaustaisten oppilaiden oppimisvaikeutta voidaan arvioida, mutta siinä on muistettava tiettyjä näkökulmia. Oppimisvaikeuksien arvioinnissa tulee muistaa lapsen tai nuoren toiminnallinen historia, elinolosuhteet, oppimishistoria sekä monikielisyys. Aiempi ja nykyinen toimintaympäristö täytyy huomioida. Lapsi ja nuori sekä heidän perheensä ovat itse parhaita asiantuntijoita ja koko oppijan elämäntilanne täytyy huomioida. Arviointivälineet ja normit eivät aina sovellu sellaisenaan oppijan oppimisen vaikeutta arvioimaan, mutta niillä voidaan soveltavasti saada tietoa oppijan sen hetkisistä taidoista. (Ks. Ekokulttuurinen viitekehys, 3.1.) Mahdollisuuksien mukaan lapsen tai nuoren muitakin taitoja, kuin koulutaitoja olisi hyvä arvioida, jotta saadaan parempi kokonaiskuva hänen osaamisestaan. Erityisen tärkeää on moniammatillinen havainnointi ja arviointi, sekä oppijan kehityksen pitkäaikainen seuranta. (Arvonen ym. 2010, 79–80.)

Kirk, Gallagher ja Anastasiow (2000, 24–26) kuvaavat Yhdysvalloissa olevan pitkät perinteet eri etnisistä ryhmistä ja heidän koulutuksestaan. Myös heidän mukaansa on haastavaa tunnistaa erityistä tukea tarvitseva oppilas. Kieli asettaa omat ongelmansa tunnistamiseen, mutta myös oppilaan kulttuurinen tausta, perhetausta ja aiempi koulutus on heidän mukaansa otettava huomioon arvioitaessa mahdollista erityisyyttä.

### 3.4 Tarkkaavaisuuden määrittelyä

Tarkkaavaisuus (*attention*) on toiminto, joka säätelee ihmisen kykyä vastaanottaa aisti-informaatiota. Ihminen ei kykene vastaanottamaan kaikkea aistien havaitsemaa informaatiota ja tarkkaavaisuuden tehtävänä onkin säädellä mitä informaatiota kulloinkin otetaan tietoisuuden käsittelyyn. (Alho, Salmi, Degerman & Rinne 2006, 242.) Koska ihminen ei siis pysty käsittelemään kaikkea saamaansa tietoa, hän valitsee vain tietyn osan informaatiosta johon kiinnittää tarkkaavaisuutensa. Tällöin puhutaan valikoivasta tarkkaavaisuudesta. (Koivisto 2006, 197.) Valikoiva tarkkaavaisuus on esimerkiksi sellaista, kun keskitymme kuuntelemaan yhtä puhujaa yleisessä puheensoirinassa tai kiinnitämme huomiota katseellamme johonkin yhteen tiettyyn

valikoituun kohteeseen kuten yhteen lapseen usean muun joukossa. Valikoivaa tarkkaavaisuutta tuntoaistijärjestelmän puolella on esimerkiksi se, kun tunnemme kiven hiertävän kengässämme. (Alho ym. 2006, 242.) Valikoivaa tarkkaavaisuutta on tutkittu aivojen tapahtumasidonnoisilla jännitevasteilla ja magneettisilla vasteilla. Myös aivojen paikallisten aineenvaihdunta- ja verenkiertomuutosten kuvantamisella on tutkittu valikoivaa tarkkaavaisuutta ja tarkkaavuuden suuntaamista tahdonalaisesti ja tahattomasti. Kaikkiin näihin tarkkaavaisuuden toimintoihin näyttää osallistuvan useiden aivoalueiden muodostamat toiminnalliset verkostot. Tarvitaan kuitenkin runsaasti lisää tutkimusta, saadaksemme tietoa, tarkkaavaisuuden säätelyn eri aistipiireissä osallistuvien alueiden keskinäisten suhteiden ja mahdollisten osittaisten päällekkäisyyksien selvittämiseen. (Alho ym. 2006, 242–251.)

Tarkkaavaisuuden tutkimuksessa keskeinen tutkittava käsite jo 1950-luvulta lähtien on ollut se, että missä aistitiedon käsittelyn vaiheessa tarkkaavaisuuden valinta tapahtuu. Tästä on olemassa kaksi pääteoriaa; varhainen valinta (*early selection*) ja myöhäinen valinta (*late selection*). Varhaisen valinnan teorioiden mukaan tarkkaavaisuuden kohteet valitaan niiden fysikaalisten piirteiden perusteella, eikä valinnan ulkopuolelle jääviä aistiärsyksiä oteta käsittelyyn. Myöhäisen valinnan teorioiden mukaan kaikki aisti-informaatio prosessoidaan ja valinta tapahtuu merkitysten perusteella. (Koivisto 2006, 198.)

Tarkkaavaisuuden suuntautumista tehtävään, joka vaatii pitkäkestoista keskittymistä, kutsutaan tarkkaavaisuuden vigilanssiksi eli valppaudeksi. Fokusoitua tarkkaavaisuus on silloin, kun se keskittyy yhteen asiaan. Jaetusta tarkkaavaisuudesta on kyse, kun tarkkaavaisuus siirtyy nopeasti asiasta tai tehtävästä toiseen. (Koivisto 2006, 197.) Tarkkaavaisuus voi suuntautua ainakin kahdella eri tavalla kohteeseensa. Tahaton (*eksogeeninen*) tarkkaavaisuuden suuntautuminen kohteeseen tapahtuu pelkästään ärsyksen ulkoisten ominaisuuksien vuoksi. Tahdonalaisessa (*endogeeninen*) tarkkaavaisuuden suuntaamisessa ihminen on tietoinen toimintansa tavoitteista ja tämä suuntaa tarkkaavaisuutta. Tahdonalainen tarkkaavaisuuden suuntaaminen onkin tästä syystä hitaampaa kuin tahdoton. Tahdoton ja tahdonalainen tarkkaavaisuuden suuntaaminen toimivat yleensä vuorovaikutuksessa keskenään. Jokin

ärsyke vetää tahdottoman tarkkaavaisuuden puoleensa ja jos ihminen kokee tämän mielenkiintoiseksi, tahdonalainen tarkkaavuuden suuntaaminen jatkaa käsittelyä. (Koivisto 2006, 198.) Näiden tutkimusten valossa mielestäni tarkkaavuuden suuntaaminen ja ylläpito ovat selkeästi hyvin moninainen ja monisyinen verkosto, jota tulee tarkastella hyvin monelta eri taholta. Tarvi-  
taan myös selkeästi lisää tutkimusta aiheesta.

Mielenkiintoinen ja hieman erilainen näkökulma tarkkaavaisuuteen on Liisa Keltikangas-Järvisen temperamenttiteoria (Keltikangas-Järvinen 2006), joka on myös hyvin varteenotettava ja huomioitava teoria keskusteltaessa tarkkaavaisuudesta ja koulumenestyksestä. Edellä tutkimukseni teoriaosuudessa keskityttiin neuropsykologiseen teoriaan tarkkaavaisuudesta, mikä on kiistatta aivan selkeää tieteellistä tulosta, mutta mielenkiintoista on Keltikangas-Järvisen kysymys siitä, nähdäänkö ADHD-ongelma ainoastaan lapsen neurologisena ongelmana, sellaisissakin tapauksissa, jossa ympäristöä muuttamalla voidaan lasta auttaa (Keltikangas-Järvinen 2006, 45–46). Keltikangas-Järvisen (2006, 172–178) mukaan lapsella on synnynnäisiä temperamenttipiirteitä, joista tietyillä on selkeästi ADHD-oireiston kanssa samankaltaisuuksia. Hänen mukaansa korkea aktiivisuus, matala sinnikkyys, korkea häirittävyys sekä matala sopeutuvuus ovat samoja piirteitä, joita pidetään ADHD:n oireina. Tästä seuraa helposti se, että näillä temperamenttipiirteillä olevia lapsia aletaan vähitellen diagnosoida ADHD-oireyhtymälapsiksi. Keltikangas-Järvinen kertoo myös muiden temperamenttitutkijoiden, kuten Careyn ja McDevitin huolestuneisuuden siitä, miten vaikeaa on joskus tehdä eroa temperamenttipiirteiden ja varsinaisen ADHD-syndrooman välille. Temperamenttitutkijat ovatkin sitä mieltä, että jos tyypilliset ADHD-oireiston kaltaiset temperamenttipiirteet muuttuvat ympäristöä muuttamalla, niin tällöin ei ole kyse oikeasta ADHD-syndroomasta. Kokemukseni mukaan tämä näkökulma on erittäin järkevä. Usein kasvattajien pienillä toimenpiteillä voidaan saada paljon tehdyksi. Toki edelleen tarkkaavaisuushäiriö diagnosin omaavia lapsia on, mutta temperamenttierot on hyvä tiedostaa, kun asiaa lähdetään miettimään ja tutkimaan. Näin ADHD-syndroomasta ei tule eräänlaista epätoivotun käytöksen kaatopaikkaa.

### 3.4.1 Tarkkaavaisuuden ongelmia

Almqvist (2004, 240) kirjoittaa, että tarkkaavaisuushäiriö ja ylivilkkaus ovat lasten- ja nuortenpsykiatrian yleisimpiä sairauksia ja häiriöitä. Myös Korhonen (2006, 252) kuvaa tarkkaavaisuushäiriön olevan tavallisin lasten ja nuorten käyttäytymiseen ja oppimisen vaikeuksiin liittyvä neuropsykiatrinen diagnoosi. Korhosen mukaan kouluikäisten tarkkaavaisuushäiriön esiintymisarviot ovat 3–5 prosentin välillä. Seuraavaksi tarkastellaan tarkkaavaisuushäiriöiden kuvaa ja kirjoa tarkemmin.

Tarkkaavaisuushäiriö diagnoosi perustuu lasten ja nuorten käyttäytymisessä havaittavaan iänmukaisesta kehityksestä poikkeavaan tarkkaamattomuuteen, impulsiivisuuteen tai ylivilkkauteen. Kansainvälinen tautiluokitus DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) luokittelee tähän perustuen kolme eri tarkkaavaisuushäiriömuotoa. (Barkley 2008, 170–171; Korhonen 2006, 252.) Jo Michelsson, Saresma, Valkama ja Virtanen (2000, 18) kirjoittivat, että vaikka maassamme noudatetaan virallista tautiluokitusta ICD-10, jonka mukaan tarkkaavaisuus ja ylivilkkaushäiriöstä mainitaan diagnoosi hyperkineettiset häiriöt ja alaryhmänä aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö, he kuitenkin ovat sitä mieltä, että amerikkalainen psykiatrinen tautiluokitus DSM-IV määrittelee paremmin ja tarkemmin ADHD määritelmän. Myös Lyytinen (2005, 47) pitää tärkeänä huomiota, että ICD-10-luokituksen mukaisen tarkkaavaisuushäiriön kriteeristön täyttää vain yhdistelmätyyppi ADHD. Tämä tarkkaavaisuuden ongelmien diagnosointi, arviointi ja luokituksen kirjavuus aiheuttaakin helposti hankaluuksia tunnistaa ja arvioida tarkkaavaisuuden pulmia.

Korhonen (2006, 252) nimeää siis DSM-IV luokituksen mukaan muodot seuraavasti; Voittopuolisesti tarkkaamattomuutena ilmenevä muoto, voittopuolisesti ylivilkkaautena ja impulsiivisuutena ilmenevä muoto ja kolmantena edellisten yhdistelmämuoto (AD/HD). Voittopuolisesti tarkkaamattomuutena ilmenevässä muodossa ADD (*Attention Deficit Disorder*) vaikeus tarkkaamattomuudessa tarkoittaa sitä, että lapsella on toistuvia vaikeuksia saada tehtävänsä ja toimintonsa suunnitelluksi ja loppuun saakka toteutetuksi. Tyypillisiä piirteitä ADD muodossa ovat kognitiivisen prosessointityylin

hitaus, hämmentyneisyys, poissaolevuus ja kaikenlaiset toiminnanohjauksen pulmat. Lisäksi voi esiintyä arkuutta, pelokkuutta, sekä vanhemmiten myös masentuneisuutta. Lyytisen (2005, 48) mukaan myös toverisuhteet ovat usein heikkoja ja lapsi tai nuori on tyypillisesti hyvin vetäytyvä sekä muuta vertaisryhmää häiritsemätön lapsi.

Tämän tyyppisten lasten ongelmat jäävät helposti kentän kasvattajilta havaitsematta, koska tähän tarkkaavaisuuden häiriöön ei liity häiritsevää käytöstä tai ainakaan ei osata havaita kysymyksessä olevan nimenomaan tarkkaamattomuuden vaikeus. Korhosen (2006, 252) mukaan ADD muotoa on tutkittu vielä melko vähän, eikä ADD-oireisiin myöskään ole lääkitystä ja hoitona käytetään lähinnä terapiaa. Työssäni olen havainnut toimintaterapian sekä puheterapian hyödyttävän ADD oppilasta, samoin kuin hyvin yksilöllinen henkilökohtainen toiminnanohjauksen apu.

Toisena muotona Korhonen (2006, 252) kuvaa voittopuolisesti ylivilkkautena ja impulsiivisuutena esiintyvää muotoa, jolloin lapsella on selvää motorista levottomuutta tai valtavaa puheliaisuutta. Joillain tähän liittyy myös levottomuuden tunnetta, impulsiivisuutta, malttamattomuutta sekä äkkipikaisuutta. Korhonen kirjoittaa, että tätä alatyyppeä diagnosoidaan todella vähän. Kolmantena mainittu yhdistelmämuoto AD/HD (*Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder*) on Korhosen mukaan yleisimmin diagnosoitu alatyyppe ja tutkimuskirjallisuus yleisesti ottaen käsittelevät vain tätä tarkkaavaisuushäiriön muotoa tai sitten alaryhmiä ei ollenkaan erotella.

Tarkastelen seuraavaksi DSM-IV:n luokitusta ADHD:sta. *Tarkkaavaisuus/ ylivilkkaus (hyperaktiivisuus) -häiriön (attention deficit/ hyperactivity disorder) olennainen piirre on sinnikäs käyttäytymistä luonnehtiva tarkkaamattomuus tai hyperaktiivisuus tai kumpikin. Se voidaan määritellä mielenterveyden häiriöksi seuraavin perustein:* Tämän jälkeen arvioidaan yhdeksää eri tarkkaamattomuuden oiretta ja yhdeksää yliaktiivisuuden/impulsiivisuuden oiretta. Jotta diagnoosi voidaan tehdä, näistä molemmista ryhmistä tai vain toisesta ryhmästä oireita täytyy olla kuusi ja oireet ovat jatkuneet yli kuuden kuukauden ajan kehitystasoon nähden epäsopivina. Lisäksi jotkin näistä oireista ovat esiintyneet jo ennen kouluikää. Oireiden tulee haitata usealla

elämänalueella sekä oireet aiheuttavat selkeästi häiriötä sosiaalisessa, koulutuksellisessa tai ammatillisessa toiminnassa. Oireet eivät ilmene ainoastaan jonkin muun laaja-alaisen mielenterveyden häiriöön kuuluviksi. (Aro & Närhi 2003, 14; DuPaul & Stoner 2003, 24–26; Lyytinen 2005, 45–47; Mash & Barkley 2006, 69.)

Tämän DSM-IV luokituksen diagnosointi-kriteeristön mukaan (Lyytinen 2005, 47), häiriö voidaan jakaa seuraaviin alatyyppeihin: Tarkkaavaisuuden häiriö/ylivilkkaus-yhdistynyt tyyppi, tarkkaavaisuuden häiriö/ylivilkkaus – pääasiassa tarkkaamattomuustyyppi ja tarkkaavaisuuden häiriö/ylivilkkaus – pääasiassa yliaktiivinen/impulsiivinen tyyppi. Lyytinenkin kuitenkin kokee, että kirjallisuus ja tutkimukset eivät kuitenkaan vielä jaa alatyyppejä, vaikka tämä olisi ehdottoman tärkeää jo tuen ja kuntoutuksen kannalta. Hänenkin käyttää omassa tutkimuksessaan usein yleistermiä AD (attention disorder) termien ADD tai ADHD sijaan. Tutkimusta tehdessäni olen myös itse havainnut, että usein tarkkaavaisuuden ongelmat ovat eri teoksissa, tutkimuksissa ja lähteissä sijoitettu ADHD nimikkeeseen alle. Tämä vain yhden luokan alle sijoittaminen aiheuttaa selvästi väärinkäsityksiä, sekä tuen ja hoidon väärää kohdentamista. Samoin voidaan jättää helposti huomioimatta temperamenttipiirteiden vaikutukset lapsen käytökseen.

Aron ja Närhen (2003, 8) mukaan tarkkaavaisuushäiriötä voidaan lähestyä useista erilaisista, mutta kuitenkin toisiaan täydentävistä näkökulmista. Itse säätelyn kehitys sekä vuorovaikutussuhteiden, tarkkaavaisuuden kognitiivisten osataitojen ja toiminnanohjauksen taitojen tarkastelu, ovat tutkimuksen ja kirjallisuuden keskeisimpiä lähestymistapoja tarkkaavaisuuden ongelmiin. Voidaankin todeta, että tarkkaavaisuushäiriössä lapsella on vaikeuksia säädellä toimintaansa ja keskittyä tehtävän, ympäristön tai omien tavoitteiden mukaisesti. Näin hänen on vaikea esimerkiksi estää omien mielihalujensa toteuttamista tai viivyttää tarpeidensa ja toiveidensa tyydyttymistä. Hänen voi myös olla hankalaa toimia suunnitelmallisesti ja ohjeiden mukaisesti. Lisäksi usein on hankaluuksia sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa sekä tunteiden ja käyttäytymisen säätelyssä.



Korhosen (2006, 253) mukaan tarkkaavaisuuden ongelmiin liittyy huomattavan usein myös muita liitännäishäiriöitä eli komorbiditeettia. Vain noin 13–20 % yhdistetyn muodon AD/HD-lapsista on hänen mukaansa sellaisia, joilla ei ole haitallisia liitännäishäiriöitä. Yleisimpiä komorbiditeetteja ovat motoriset häiriöt, uhmakkuushäiriöt, lukihäiriöt sekä ahdistuneisuus ja mielialaongelmat. Nämä liitännäishäiriöt ovat myös yksi seikka, jotka vaikeuttavat tarkkaavaisuushäiriön diagnosointia että tarkkaavaisuusongelmien ydinkohtien löytymistä. ADHD:n liittyvistä käytöksen, tunne-elämän ja oppimisen vaikeuksista kirjoittavat myös Cooper ja O'Regan (2001, 20) sekä Mash ja Barkley (2006, 72). Myös DuPaul ja Stoner (2003, 89) kirjoittavat useiden tutkimusten löytäneen yhteyden oppimisvaikeuksien ja ADHD:n välillä ja oppimisvaikeuksia olevan noin kolmella neljästä ADHD lapsesta.

### 3.4.2 Toiminnanohjaus

”Toiminnanohjauksella (*executive functions*) käsitetään sellaisia kognitiivisia prosesseja, jotka mahdollistavat toiminnan suunnittelun, kognitiivisen joustavuuden, itsesäätelyn ja toiminnan toteuttamisen” (Närhi & Korhonen 2006, 261). Heidän mukaansa toiminnanohjauksen määritelmästä ei ole selkeää yksimielisyyttä ja sen piiriin on määritelty vaihtelevasti erilaisia toimintoja. Koiviston (2006, 198) mukaan tarkkaavaisuus ja toiminnanohjaus liittyvät kiinteästi yhteen. Tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjaustaitojen kehittymistä on tutkittu jo kauan, mutta yhä edelleen suurena ongelmana on käsitteiden epäselvyys ja päällekkäisyys. Tämä hankaloittaa ilmiön mittaamista ja havainnointia. Tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen ajatellaankin olevan moniulotteisia rakenteita, joilla on useita alatoimintoja ja myös muistitoimintoja pidetään niiden osana (Klenberg, Korkman & Lahti-Nuutila 2001, 407–428). Toiminnanohjausta on tutkittu myös ilman yhteyttä tarkkaavaisuuteen, ihan irrallisena kenttänä (Lehto, Juujärvi, Kooistra & Pulkkinen 2003).

Närhen ja Korhosen (2006, 261–267) mukaan toiminnanohjaus sisältää tietois-  
sen tarkkailun, tehtävään liittymättömien ärsykkeiden havaitsemisen ja epäolennaisen käyttäytymisen ehkäisyn sekä ristiriitojen ratkaisun. Tietoisella tarkkailulla he tarkoittavat tarkkaavaisuuden kohteen valitsemisesta muiden



joukosta ja tarkkaavuuden ylläpitämistä tuossa kohteessa. Tehtävään liittymättömien ärsykkeiden havaitsemisella tarkoitetaan sitä, että virheelliset reaktiot havaitaan ja niitä pyritään korjaamaan. Epäolennaisen toiminnan ehkäisy taas näkyy havaintojen ja käyttäytymisen valikoinnilla (*inhibition*). Inhibitio siis tarkoittaa tehtävän suorittamisen kannalta epäolennaisen toimintojen tekemättä jättämistä. Ristiriitojen ratkaisulla tarkoitetaan tehtävän kannalta olennaisen, mutta vahvuudeltaan heikompien ärsykkeiden valintaa voimakkaampien ja ristiriitaisten epäolennaisen ärsykkeiden joukosta.

Kuikka, Pullinen ja Hänninen (2001, 166–167) kuvaavat toiminnanohjausta siten, että ihminen pystyy tahdonalaisesti säätelemään kielellisten sekä havainto-, muisti- ja liiketaitojensa käyttöä sekä osittain myös tunnereaktioita. Heidän mukaansa käsite metataidot tai metakognitio viittaa omien kykyjen tuntemiseen ja niiden käytön strategiseen suunnitteluun. Kuikan ym. mukaan toiminnanohjaus merkitsee psyykkistä työtä tilanteen ymmärtämiseksi ja toiminnan suunniteluksi ja toteuttamiseksi.

Teoreettisessa viitekehyksessä ei siis ole yksiselitteistä tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen teoriaa. Ne selkeästi kietoutuvat yhteen ja niihin kuuluu useita toisistaan riippuvia kognitiivisia toimintoja. Toiminnanohjausta voidaan ajatella yläkäsitteeksi, joihin kuuluvat mm. inhibition, tarkkaavuuden säätelyn ja työmuistin toimintoja (Klenberg, Jämsä, Häyrinen & Korkman 2010, 7). Kuten aiemmat tutkimukset valottavat, toiminnanohjauksen ja tarkkaavaisuuden käsite ovat nähdäkseni käytännön opetustyössä haasteellisia tunnistaa, samoin on haasteellista niiden arviointi ja erottaminen toisistaan.

### 3.5 Ulkomaalaistaustaisen oppilaan tarkkaavaisuuden arviointi

Tutkimustuloksia ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen ongelmista on Suomessa vielä vähän saatavilla. Sarlin (2009, 22) toteaa, että maahanmuuttajataustaisen oppilaan oppimisvaikeuksien tunnistaminen on erityisen haastavaa. On myös vaikea erottaa oppimisvaikeuksia toisistaan. Onko kyseessä oppijan heikko suomen kielen taito,

kielenkehityksen häiriö tai esimerkiksi kehityksen viive? Klenberg ym. (2010, 67) kehottaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ja nuorten keskittymistä arvioitaessa ottamaan tulkinnessa huomioon kulttuuritautat. Hänen mukaansa kulttuurieroja voi olla esimerkiksi siinä, millainen aktiivisuus lapsen kulttuuriympäristössä on normaalia. Samoin auktoriteettiin suhtautuminen voi vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen. Schubert (2009, 177) toteaa, että esimerkiksi posttraumaattisen stressihäiriön oireenkuva ja ADHD:n oireet ovat hyvin samankaltaiset. Nähdäkseni tarkkaavaisuushäiriöt ja ulkomaalaistaustaiset oppilaat ovat vielä melko uusi ja tutkimaton alue. Kielen, sekä matematiikan vaikeuksista on jo jonkin verran tutkimusta, mutta tarkkaavaisuushäiriöiden arvioinnista en ole paljoa tutkimustuloksia löytänyt. Näiden tutkimustulosten vähäisyys, ulkomaalaistaustaisten oppilaiden lisääntyminen Suomessa sekä tarkkaavaisuushäiriön yleisyys ovatkin syy, miksi tätä tutkimusta on lähdetty tekemään.

### 3.5.1 Tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen arviointia

Tarkkaavaisuushäiriöiden arviointi on monitahoinen tehtävä. Arviointia tulisi tehdä hyvin varhaisessa vaiheessa, jotta mahdollisia ongelmia voidaan heti lähteä tukemaan. Arviointia tulisi lähteä suunnittelemaan, kun joko vanhemmilla, päivähoidossa tai koulussa esiintyy aihetta huoleen. Mahdollisimman varhainen puuttuminen ja sopivan tuen löytäminen ovat aina lapsen etu. Tukitoimet on aina aloitettava jo ennen arviointia ja mahdollista diagnosointia, koska nopea tuen saaminen on ensiarvoisen tärkeää lapselle. Suomessa julkaistun Lasten ja nuorten aktiivisuuden ja tarkkaavaisuushäiriön Käypä hoito -suosituksen mukaan, tarkkaavaisuuden arviointiin tulee sisältyä lapsen tai nuoren haastattelu ja tutkimus, vanhempien haastattelu sekä tiedonkeruu eri tilanteista kuten koti, koulu, päivähoito, useiden eri henkilöiden havainnoimana. (Käypä hoito -suositus, 2012.)

Klenbergin ym. (2010, 6) mukaan psykologin tutkimus on osa tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen arviointia. Lyytinen (2005, 64) toteaa testeistä tunnetuimman lienee olevan Kaganin Matching Familial Figure -testin, (MFF). Psykologin tekemillä kognitiivisilla testeillä saadaan tietoa joistain tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen erityispiirteistä. Kuitenkin näiden

testien tulokset ovat melko rajallisia, koska testit ovat useimmiten kahdenkeskisesti suoritettuja strukturoituja testejä, eivätkä ongelmat tule niissä esiin niin hyvin kuin esimerkiksi luokkatilanteissa, joissa häiriöherkkyys ilmenee. (Klenberg ym. 2010, 6.) Saman havainnon olen tehnyt itse, että usein tämän tyyppisistä ongelmista kärsivät lapset pystyvät kahdenkeskisissä tilanteissa toimimaan aivan erilailla, kuin hällisevissä, monia ärsykeitä sisältävissä luokka- tai ryhmätilanteissa. Tämä havainto on tietenkin hyvä huomioida arvioidessa lasta ja hänen tarkkaavuuttaan, sekä toiminnanohjaustaan.

Aro ja Närhi (2003, 18) kuvaavat tarkkaavaisuushäiriön tunnistamisen olevan usein hankalaa. Heidän mukaansa häiriön kanssa yhdessä ilmenevät ongelmat vaikeuttavat arviointia. Samoin heidän mukaansa erityisen tunnistamisen haasteen opettajalle muodostavat ne lapset, joilla on vaikeuksia tarkkaavaisuuden suuntaamisessa ja ylläpitämisessä sekä oman toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa ilman motorista levottomuutta. Samoin väärinkäsityksiä voi tulla niistä lapsista, jotka toimivat ylivilkkaasti ja impulsiivisesti, koska heistä välittyy helposti mielikuva, että he ovat vain kurittomia ja käytöshäiriöisiä.

### 3.5.2 Kyselylomake arvioinnin välineenä

Tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen häiriöiden arvioinnissa kyselylomake on keskeinen väline, jolla tietoa ja havainnointia tehdään. Kyselylomakkeilla saadaan tietoa tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen ilmenemisestä eri tilanteissa, sekä mahdollisimman usean arvioitsijan havainnoitsemana. Kyselylomakkeilla tulisi saada arvioita juuri niissä tilanteissa, joissa tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen häiriöitä esiintyy. Näitä tilanteita ovat useimmiten päiväkotia ja koulu, koska ryhmässä olo asettaa haasteensa juuri tarkkaavaisuuden säätelylle ja oman toiminnan ohjaamiselle. Kotona ja muissa vähemmän häiriötekijöitä ja ulkopuolisia virikkeitä omaavissa paikoissa, tarkkaavaisuuden ongelmat eivät niin helposti esiinny. Tämän vuoksi juuri opettajien ja päivähoidon henkilöstön tekemä arviointi on niin tärkeää. Oppilaiden arviointiin onkin tärkeä saada hyviä kyselylomakkeita, joilla opettajat ja muut ammattikasvattajat pystyvät mahdollisimman tarkasti arvioimaan oppilasta juuri haasteellisissa toiminnoissa. Yksi erinomainen kyselylomake

tähän tarkoitukseen on Kesky-Keskittymislomake, jota sekä luokanopettajat että lastentarhanopettajat voivat käyttää lapsen havainnointiin. (Klenberg ym. 2010.)

Lyytinen (2005, 64–67) kuvaa kyselylomakkeita sekä observointilistoja, joihin opettajat, lastentarhanopettajat ja vanhemmat vastaavat, myös kaikkein käytetyimmiksi arviointivälineiksi. Hän mainitsee Suomessa käytetyn 5-15-lomakkeen ja kansainvälisesti tunnetuimman tarkkaavaisuuden arviointilomakkeen Connersin skaalan. Connersin kyselykaavake perustuu DSM-IV-käsitteistöön. Lomakkeen toimivuutta on arvioitu Yhdysvalloissa suhteellisen mittavilla (N=2000) aineistolla. Kyselyssä on erikseen opettajille ja vanhemmille osuudet. Suomessa mm. Niilo Mäki Instituutti on tehnyt tästä käännöksen, jota käytetään. Myös muita kansainvälisiä kyselyjä on käytössä, joista joitakin on käytetty myös Suomessa. Arviointiskaaloissa, kuten BASC tai ACTeRS:in toinen painos, on kyselyosioita sekä vanhemmille, opettajille että myös oppilaille.

Klenbergin ym. (2010) siteeraaman kirjallisuuden mukaan kyselylomakkeiden erottelukyky on varsin hyvä. Käyttäytymisen arvioinnilla on selkeä yhteys diagnosointiin ja luotettavan arvioinnin tulisikin perustua asianmukaiseen standardointitutkimukseen, jolla on riittävän vankat psykometriset ominaisuudet (Klenberg ym. 2010, 7). Kyselylomakkeen antama tulos on aina kuitenkin subjektiivinen, koska siihen vaikuttavat havainnoijan asenteet ja tulkinta. Tämä tulisi muistaa kyselylomakkeiden käytössä arvioinnin välineenä. Kyselylomakkeet eivät voi koskaan yksin toimia diagnosoinnin perusteena, eikä korvata mahdollisimman laajaa ja monipuolista havainnointia ja tutkimusta, jota diagnosointiin tarvitaan. (Klenberg ym. 2010, 7.)

Kyselylomakkeet toimivatkin erinomaisena välineenä arvioitaessa tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen häiriöitä. Haasteena on kuitenkin ihan ensimmäisen huolen ilmetessä, mikä on oikea pulma ja millä sitä lähdetään arvioimaan. Arjen työssä luokanopettajat ja lastentarhanopettajat eivät välttämättä heti tunnista, että ongelmien takana on juuri tarkkaavaisuuden tai toiminnanohjauksen ongelmaa.

## 4 Tutkimuksen toteuttaminen

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä ja tavoitteena oli kuvata ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöitä esi- ja alakoulussa, sekä miten opettajat tunnistavat näitä häiriöitä. Samoin pyrittiin kuvaamaan, millaisia haasteita opettajat kokevat ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöiden tunnistamisessa sekä toisaalta saamaan ymmärrystä niistä seikoista, mitkä ovat auttaneet ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöiden tunnistamisessa. Tavoitteena oli myös kuvata hyviä käytänteitä siitä, miten vastaajat ovat havainnoineet, tunnistaneet ja prosessoineet ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöitä. Lisäksi pyrittiin saamaan näkökulmia kysymyksiin joihin tarvitaan lisää tukea ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöissä. Tästä muotoutuivat päätutkimuskysymyksiksi seuraavat:

1. Miten esi- ja alakoulun opettajat tunnistavat ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöitä?
2. Millaisia haasteita opettajat kokevat ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöiden tunnistamisessa

Alakysymyksiksi muodostuivat:

3. Millaiset seikat auttavat ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöiden tunnistamisessa?
4. Mitä opettajat toivoisivat avuksi ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöiden havainnointiin?

### 4.2 Tutkimusorientaatio

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli siis tutkia opettajien käsityksiä ja kokemuksia ulkomaalaistaustaisten lasten tarkkaavaisuushäiriöistä. Tämän ta-

voitteen vuoksi tutkimuksen lähestymistapa oli laadullinen sekä fenomenologis-hermeneuttinen (Laine 2010, 28–29). Aineiston analyysi tehtiin sisällön analyysillä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin näitä tutkimuksen lähestymistapoja ja menetelmiä.

#### 4.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja sen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen sekä tutkimuskohteen tarkastelu mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tuohon sisältyy ajatus, että todellisuus on hyvin monisyinen ja ettei todellisuutta voida jakaa pieniin osiin täysin mielivaltaisesti, vaan tutkittavaa kohdetta tulee tutkia kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusta ohjaavaa on myös tutkijan arvomaailma, joka väistämättä ohjaa tutkijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Objektiivisuuttakaan ei ole mahdollista saavuttaa, vaan tutkijan käsitykset ja tieto lomittuvat yhteen. Tulokseksi saadaan vain ehdollisia selityksiä, rajoittuen johonkin aikaan tai paikkaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on yleisesti ottaen pyrkimyksenä lähinnä löytää tai paljastaa tosiasioita, kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 156–157.)

Syrjälän (1994, 12–13) mukaan kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu hyvin tutkimukseen, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista tai ollaan kiinnostuneita mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista, kuten tässä tutkimuksessa, jossa haetaan tietoa yksittäisten opettajien kokemuksista ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöistä. Syrjälän mukaan laadullinen tutkimusote sopii tutkimukseen hyvin myös silloin, kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita tai saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista, joita ei voida tutkia kokeen avulla. Tässä tutkimuksessa tutkitaan täysin luonnollista tilannetta koulumaailmassa, eikä kyse ole mistään koe asetelmasta, minkä vuoksi laadullinen tutkimusote sopii tähän tutkimukseen.

## 4.2.2 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Fenomenologis-hermeneuttinen metodi ei ole suoraviivaisesti opittavissa oleva aineiston keräämisen ja tulkitsemisen väline, vaan se on suoraan sidoksissa kokonaiseen verkostoon erilaisia kysymyksiä ja ratkaisuja. Tämä metodi haastaa tutkijan koko ajan pohtimaan perusteita ongelmiin, joita tutkimuksen eri vaiheissa ilmenee. Näitä tutkimuksen perustana olevia filosofisia ongelmia ovat erityisesti ihmiskäsitys eli millainen ihminen on tutkimuskohteena sekä tiedonkäsitys eli miten tuollaisesta kohteesta voidaan saada tietoa ja minkälaista tämä tieto on luonteeltaan. (Laine 2010, 28.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 64) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä ontologia on aina epistemologiaan nähden ensisijainen, mikä tarkoittaa sitä että ihmisen oleminen määrittelee myös sen, millainen todellisuus hänelle on, eikä toisinpäin.

Fenomenologisessa tutkimuksessa ihmiskäsityksen yksi avainkäsitteistä on kokemus. Kokemus käsitetään ihmisen omana kokemuksellisuutena siinä todellisuudessa ja maailmassa, jossa juuri hän elää. Ihmistä ei voida irrottaa siitä todellisuudesta ja viitekehyksestä, jossa hän elää, eikä häntä voida ymmärtää irrallaan tuosta kontekstista. Ihmisen maailmasuhteen perusmuoto onkin kokemuksellisuus. Fenomenologiset tutkijat kuvaavat myös, että ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, joka tarkoittaa sitä että kaikki merkitsevät meille jotain. Todellisuus ei ole vaan neutraalia massaa, vaan jokaisessa havainnossa kohde esiintyy kunkin havaitsijan pyrkimysten tai kiinnostusten tahi uskomusten valossa. Ihmisen toimiessa tietyllä lailla, voimme ymmärtää hänen toimintansa tarkoitusta pohtimalla, millaisen merkityksen nojalla hän toimii. Kokemus muotoutuukin merkityksen mukaan ja merkitykset ovatkin fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Merkitysten tutkimisen ajatus ja mielekkyys perustuu siihen oletukseen, että ihmisen toiminta on suurelta osin intentionaalista eli tarkoituksiperäistä. (Laine 2010, 28–31.)

Fenomenologinen merkitysteoria pitää sisällään myös ajatuksen siitä, että ihminen on perustaltaan yhteisöllinen. Ihminen kasvaa vuorovaikutuksessa tietyssä yhteisössä ja kulttuurissa. Nämä ovat lähde ja perusta, joiden valos-

sa merkitykset todellisuudesta ihmiselle muotoutuvat. Ihmisten elämismaa- ilma muotoutuu hänen kulttuuristaan ja yhteisöstään ja tätä kautta hänelle kehittyä asioihin erilaiset merkitykset. Jokainen tutkittava on siis yhteisönsä jäsen ja hänen kokemuksiaan tutkimalla saadaan jotain tietoa myös yleisesti. Kuitenkin jokainen yksilö on myös erilainen ja fenomenologis-hermeneuttisesti myös tämä on tutkijalle arvokasta tietoa. Tärkeää ei ole yleistettävyyden periaate vaan myös ainutkertainen, yksilöllinen ja ainutlaatuinen kiinnostaa hermeneuttista tutkijaa. Tutkimuksessa ei pyritä niinkään löytämään yleistyksiä vaan ymmärtämään jonkin tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkityksmaailmaa. (Laine 2010, 28–31.) Tämä näkökulma toteutuu myös tässä tutkimuksessa tutkittaessa tiettyjä opettajia ja saamaan tietoa juuri heidän näkemyksistään ilman yleistämistä kaikkiin opettajiin.

Hermeneuttisella lähestymistavalla tarkoitetaan lähinnä teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttinen näkökulma tulee mukaan tulkinnan tarpeen vuoksi. Tutkimusaineisto kerätään useimmiten haastattelemalla toisia ihmisiä. Haastattelussa tutkittava kertoo kokemuksiaan useimmiten sanojen välityksellä. Tutkijan rooli on löytää haastateltavan ilmaisusta mahdollisimman oikea tulkinta. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten välisen kommunikaation maailmaan, joista hallitsevin lienee kielelliset ilmaisut, mutta myös kaikki keholliset ilmaisut ovat hermeneuttisen tutkimuksen kohteena. Ilmaisuihin on merkityksiä, joita voidaan tarkastella vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Ihmisen käytännön arkielämässä, ihminen on jatkuvasti kokemusten, ilmaisujen, ymmärtämisen sekä tulkintojen maailmassa. Tämä tapahtuu pääsääntöisesti täysin vaistonvaraisesti, eikä ihminen tee tietoista merkitysanalyysiä, vaan hän toimii luontaisen ymmärryksen varassa. Hermeneutiikassa tätä kutsutaan esiymmärrykseksi. Tutkimuksen yhteydessä esiymmärryksellä tarkoitetaan kaikkia tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta.

Fenomenologisella ja hermeneuttisella tutkimuksella on kaksitahoinen rakenne. Ensimmäisellä perustasolla tutkittava kuvaa omia kokemuksiaan ja niihin liittyvää ymmärrystä mahdollisimman aidosti ja luonnollisesti. Toisella tasolla tutkija pyrkii refleктоimaan, tematisoimaan ja käsitteellistää-



mään ensimmäisen tason merkityksiä. Tutkijalle merkitysmaailma on tässä lähestymistavassa jo entuudestaan jotenkin tuttu, koska tutkija elää yleensä samassa kulttuuripiirissä. Jonkin asteinen esituttuus onkin merkitysten ymmärtämisen edellytys. Tutkimuksen tavoitteen voisikin määritellä siten, että tutkimuksessa pyritään tekemään jo tunnettua tiedetyksi. Tutkimuksessa pyritään nostamaan tietoiseksi ja näkyväksi se, minkä tottumus on häivyttänyt huomaamattomaksi ja itsestäänselvyudeksi tai mitä on kyllä koettu vaikka ei ole vielä tietoisesti ajateltu. Merkitysten ymmärtämisen lähtökohta on siinä, mikä on tuttua ja yhteistä tulkittavalle ja tulkitsijalle. Tutkija ei siis aloita tulkintatyötään ihan tyhjästä vaan hänellä on saman kulttuurin ja yhteisön tuomaa esiymmärrystä, joka mahdollistaa ymmärtämään yleisimmin tulkittavaa sekä heidän kokemuksiaan ja ilmaisujaan. (Laine 2010, 31–33.)

Tässä käsillä olevassa tutkimuksessa tutkijalla oli esiymmärrys tutkittavasta asiasta ja saman koulutus- ja työkokemustaustan vuoksi melko syvää yhteistä yhteisöllisyyttä tutkittavien kanssa. Tutkimusaineisto kerättiin avoimilla kyselylomakkeilla, joissa tutkittavat kertovat ajatuksiaan ja kokemuksiaan tutkittavasta asiasta. Aineistoa analysoitaessa pyrittiin sitten tulkitsemaan näitä kyselylomakkeella saatuja kirjoitettuja sanallisia ilmaisuja ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöistä

### 4.3 Tutkimusaineisto

Tuomen ja Sarajärven (2009, 72–73) mukaanärkevin tapa saada tietoa ihmisten ajattelusta ja toiminnasta on haastattelu tai kysely. Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksiin lähdettiin hakemaan vastauksia teemahaastattelu tyypillisellä keruu menetelmällä. Hirsjärven ym. (2007, 203–204) mukaan teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto. Metsämuuronen (2006, 115) kuvaa teemahaastattelua puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Hänen mukaansa teemahaastattelua on hyvä käyttää silloin, kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita tai arkoja aiheita. Tyypillistä teemahaastattelussa on, että haastattelun aihepiiri ja teemat ovat tiedossa (Hirsjärvi ym. 2007, 203). Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan myös puolistrukturoidusta haastattelusta käytetään teemahaastattelun nimeä, jos

haastateltavilta kysytään tarkkoja kysymyksiä tietyistä teemoista, kuten tässä tutkimuksessa. Kyselyn ja haastattelun jyrkkä erottelu ei ole Tuomen ja Sarajärven (2009, 72–73) mukaan aina järkevää, mutta käsitteinä ne eivät heidän mielestään ole täysin synonyymisiä. Haastattelu tapahtuu fyysisesti haastateltavan ja haastattelijan kohtaamisella, mutta avoimen postikyselyn kohdalla kohtaamista henkilökohtaisesti ei tapahdu. Avoimessa lomakekyselyssä kysytään tutkimuksen tarkoitukselle ja ongelmanasettelulle merkityksellisiä kysymyksiä, kuten tässäkin tutkimuksessa on pyritty tekemään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

### 4.3.1 Aineiston keruu

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston keruu aloitettiin laatimalla puolistrukturoitu postikyselylomake, jossa oli kymmenen avointa kirjallista kysymystä. Kysymykset muotoutuivat aiemman teorian pohjalta tarkkaavaisuuden ja ulkomaalaistaustaisuuden yhdistelmästä. Kysymykset nousivat myös tutkijan omista havainnoista, mielenkiinnosta sekä askarruttavista asioista, jotka on saatu käytännön työstä. Kysymyksillä pyrittiin saamaan vastaukseksi mahdollisimman hyvin kuvailevaa tekstiä tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola 2007, 38–39.) Kysymykset lähetettiin elokuun 2012 alussa esitäytettäväksi yhdelle erityislastentarhanopettajalle, joka on työskennellyt pitkään lastentarhanopettajana sekä erityisopettajana. Hänellä on myös monen vuoden kokemus ulkomaalaistaustaisista erityistä tukea tarvitsevista oppilaista. Esikyselyllä haettiin tietoa, miten kysymykset toimivat käytössä. Esikyselyn tarkoituksena on testata kyselyrunkoa (Hirsjärvi & Hurme 1982, 57), josta voidaan koekyselyn jälkeen vielä muuttaa kysymysten muotoilua tai aihepiirien järjestystä. Tämän tutkimuksen esikysely toimi hyvin ja kirjalliset vastaukset avoimiin kysymyksiin olivat erittäin kattavat sekä laajat. Näin kysymyksiä ei tarvinnut lähteä muuttamaan. Esikysely vastaus pystyttiin ottamaan sellaiseen mukaan tutkimukseen.

Varsinainen aineisto kerättiin lähettämällä kysymykset kymmenelle pääkaupunkiseudulla työskentelevälle lastentarhanopettajalle ja luokanopettajalle elokuussa 2012. Opettajat valikoituivat niin, että olin tavannut heidät työn

tai opintojen merkeissä ja/ tai tiesin heillä olevan kokemusta ulkomaalais-taustaisista oppilaista sekä myös erityispedagogista tietämystä ja kokemusta. Laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86), kuten tässäkin tutkimuksessa, ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan pyritään kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Tämän vuoksi on tärkeää, että aineiston keruussa pyritään saamaan tietoa niiltä henkilöiltä, joilla on tietoa ja/tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Näin haastateltavien valinnan ei tule olla satunnaista, vaan harkittua ja tarkoitukseen sopivaa, kuten tämänkin tutkimuksen aineiston hankinnassa. Tutkimukseni kyselylomakkeiden vastaajien määrän määräytyminen oli melko intuitiivista ja perustui osaksi esihaastattelu vastauksen laajuuteen ja kattavuuteen. Näin voitiin ajatella saada melko kattava aineisto kymmenellä vastauksella, vaikka kaikki, joille kyselyt lähetin eivät vastaisikaan. Koska kyseessä on laadullinen tutkimus, ajatuksena oli myös Eskolan ja Suorannan (1998, 39) näkökulma siitä, että *ratkaisevaa ei ole aineiston koko vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys*.

Kyselylomakkeeseen vastasi syyskuun loppuun mennessä kymmenestä vastaajasta seitsemän. Luettuani alustavasti vastauslomakkeet, havaitsin, että niistä viidellä vastaajalla oli vankat kokemukset ulkomaalaistaustaisten oppilaiden kanssa työskentelystä sekä ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriön havainnoinnista. Vastaukset olivat hyvin laajat ja monipuoliset ja ne vastasivat kattavasti annettuihin kysymyksiin. Lisäksi kahdella vastaajalla oli vankkaa kokemusta tarkkaavaisuushäiriöistä, muttei juurikaan ulkomaalaistaustaisista oppilaista. Saadakseni aineistooni vielä lisää opettajien kokemuksia ulkomaalaistaustaisista oppilaista ja tarkkaavaisuushäiriöistä, päätin joulukuussa 2012 lähettää kyselyn vielä kolmelle pääkaupunkiseudulla työskentelevälle opettajalle, joilla tiesin olevan pitkä kokemus opettajana ja kokemusta myös ulkomaalaistaustaisista oppilaista. Näistä vastaajista kaikki kolme vastasivat joulukuun aikana kyselyyn. Heistä kahdella oli laajat vastaukset kaikkiin kyselyn osa-alueisiin. Yhdellä oli osittain tyhjiä kohtia eri kysymyksissä.

### 4.3.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Kyselyn kohderyhmän vastaajista yksi oli koulutukseltaan peruskoulun luokanopettaja ja yksi oli sosionomi. Kaksi vastaajista oli koulutukseltaan luokanopettajia/ kasvatustieteen maistereita. Kahdella vastaajista oli sekä luokanopettajan/ kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä lisäksi lastentarhanopettajan tutkinto. Yhden vastaajan tutkintona oli filosofian maisteri klassisesta filologiasta ja hän suoritti parhaillaan luokanopettajan tutkintoa työnsä ohessa. Yksi vastaajista oli myös filosofian maisteri sekä aineenopettaja. Esikyselyyn vastanneen vastaajan koulutus oli lastentarhanopettaja sekä erityislastentarhanopettaja samoin kuin yhden muun vastaajan koulutus. Kaikkiaan vastaajia oli kymmenen ja he kaikki olivat naisia.

Kyselylomakkeen esitietojen kysymykseen työhistoriasta yksi vastaaja kertoi työskennelleensä esiopettajana, perhepäivähoidon ohjajana, päiväkodin johtajana, apuhoitajana, esiopettajana, lastentarhanopettajana sekä resurssierityislastentarhanopettajana. Kaksi vastaajista oli työskennellyt lastentarhanopettajana, esiopettajana sekä luokanopettajana. Yksi vastaajista oli työskennellyt käsityöopettajana, luokanopettajana ja laaja-alaisena erityisopettajana. Yksi vastaajista oli työskennellyt koulukäyntiavustajana ja luokanopettajana. Yksi lastentarhanopettajana, erityislastentarhanopettajana, erityisopettajana sekä luokanopettajana. Yksi vastaajista oli työskennellyt lastentarhanopettajana ja erityislastentarhanopettajana. Yksi vastaajista oli työskennellyt luokanopettajana ja yksi vastaajista oli toiminut rehtorina sekä luokanopettajana.

Tutkimuksen aikana vastaajista kuusi työskenteli luokanopettajana, yksi esiopettajana, yksi S2-opettajana ja yksi oli eläkkeellä rehtorin virastaan, mutta teki luokanopettajan sijaisuuksia. Yksi vastaajista työskenteli varhaiskasvatuksen kieli- ja kulttuurikoordinaattorina.

Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli työkokemusta kasvatus- ja opetusosalta viidestä vuodesta neljäänkymmeneen vuoteen ja jokaisella oli kokemusta tarkkaavaisuushäiriöisestä oppilaasta. Kokemukset ulkomaalaistaustaisista oppilaista vaihtelivat hyvin vähäisestä melko suureen määrään kokemusta. Kahdeksalla vastaajista oli paljon kokemusta ulkomaalaistaustai-

sista oppilaista ja kahdella vain vähän kokemusta. Toisella opettajista, joilla oli vähäinen määrä kokemusta ulkomaalaistaustaisista oppilaista, opetuskokemusta oli vielä melko vähän ja koulun sijainti oli sellaisella alueella, ettei ulkomaalaistaustaisia oppilaita ollut. Toisella taas koulu oli hyvin monikulttuurinen, mutta hän ei ollut opettanut kuin yhtä ulkomaalaistaustaista oppilasta kahdentoista vuoden uransa aikana.

### 4.3.3 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa aineistosta jotain uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä aineisto pyritään tiivistämään ja selkeyttämään kadottamatta sen sisältämää informaatiota. (Eskola & Suoranta 1998, 137.) Aineiston analyysissä keskitytään aineiston eroihin ja moninaisuuteen eikä perinteiseen ajatusmalliin, jossa aineistosta etsitään yhtäläisyyksiä ja samanlaisuutta. Moninaisuuden näkökulma tekee aineiston analyysistä tarkempaa ja aineistolähtoisempää. Tekstiä ei tässäkään tutkimuksessa ymmärretä todellisuudesta välittömästi kertovina tekstikatkelmina, vaan tässä kulttuurissa tuotetuiksi kulttuurituotteiksi. (Eskola & Suoranta 1998, 139.)

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä pyrittiin käyttämään sisällönanalyysiä, joka Tuomen ja Sarajärven (2009, 91) mukaan on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Lähdin työstämään aineistoa lukemalla vastaukset lävitse, jolloin minulle muodostui alustava käsitys vastauksista. Tämän jälkeen aloin uudestaan huolellisemmin lukea ja tutkia vastauksia. Päädyin analysoimaan vastauksia teemoittelun mukaisesti, analysoiden vastauksia lähinnä kyselyrunгон teemojen aihealueiden alla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Kyselylomakkeen runko, joka oli rakennettu aiemmista tutkimuksista kerättyjen teoreettisten näkemysten sekä kirjallisuuden pohjalta, toimi koodauksen apuna. Kyselylomakkeen teemojen ja kysymys rungon avulla aineistosta seulottiin esille sellaisia tekstikohtia, jotka kertovat tutkimuksen kannalta keskeisistä asioista. (Eskola & Suoranta 1998, 154.) Seuraavaksi aineisto jaoteltiin analyysiyksiköiksi, jotka tässä tapauksessa olivat ajatuksellisia kokonaisuuksia. Analyysiyksiköt

pelkistettiin ydinajatuksiksi ja luokiteltiin alakategorioihin ja yläkategorioihin. Sisällönanalyysillä etsittiin aineistosta vastauksia tutkimuskysymyksiin pyrkien kategorisoinnilla tiivistämään ja jäsentämään aineistoa niin, että mitään olennaista ei jäisi pois, mutta samalla siten, että aineisto tarjoaisi mahdollisimman paljon informaatiota. Eskola ja Suoranta (1998, 20) toteavat, että aineiston avulla tutkija voi todentaa ennestään epäilemänsä, mutta myös löytää uusia näkökulmia tutkimaansa asiaan.

Aineiston analyysiä pyrinkin toteuttamaan aineistolähtöisyyteen suuntautuvasti ja tutkimustarkoituksen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97). Kuitenkin hyväksyen sen tosiasian, että tiettyä täysin teoriapohjatonta ja objektiivista asetelmaa on vaikea toteuttaa. Tämä on yleisesti fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä myönnetty seikka. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.) Tässä tutkimuksessa voidaan puhua teoriaohjaavasta analyysistä, jossa on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjaudu suoraan teoriaan. Aikaisempi teoria ohjaa ja auttaa analyysiä. Analyysistä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan pikemminkin uusia ajatusuria aukova. Tässäkin tutkimuksessa analyysi vaiheessa edetään ensin aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa tuodaan mukaan teoreettinen viitekehys, jonka valossa kokemuksia ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuuden häiriöihin liittyviä kysymyksiä peilataan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97.)

Aineiston analyysissä kirjattiin kuvaavimpia sitaatteja aineistosta, mutta niissä ei lähdetty millään tavoin ilmaisemaan kenen vastaajan sitaatti kulloinkin oli kyseessä. Tämä johtui siitä, että osa vastaajista tuntee jollain tavoin toisensa ja halusin pitää ehdottomasti kaikkien vastaajien henkilöllisyyden ja tunnistettavuuden salassa. Tämä perustui eettisiin syihin, sillä kyselykaavakkeessa luvattiin vastaajien henkilöllisyyden pysyvän salassa.

## 5 Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksen tuloksia lähdettiin analysoimaan kysymysrunгон teemojen mukaisesti. Kuitenkin jokaiseen teemaan haettiin vastauksia koko kyselystä, eikä vain kulloisenkin kysymyksen mukaan. Aluksi tarkasteltiin sitä miten kohderyhmän vastaajat (Viinamäki & Saari 2007, 19) olivat kuvailleet tarkkaavaisuushäiriöistä oppilasta ja sen jälkeen sitä, kuinka usein vastaajat olivat kohdanneet tarkkaavaisuushäiriöisiä oppilaita. Tämän jälkeen kuvailtiin vastaajien kertomia valmiuksia ja keinoja tunnistaa tarkkaavaisuushäiriöisiä oppilaita ja minkälaisia hankaluuksia he kokivat tarkkaavaisuus ongelmien tunnistamisessa.

Seuraavaksi kuvailtiin vastaajien kokemuksia ulkomaalaistaustaisten lasten kanssa työskentelystä sekä sitä miten he olivat havainnoineet ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöitä ja millaisia haasteita he olivat kohdanneet siinä. Lisäksi tarkasteltiin niitä seikkoja, jotka olivat auttaneet opettajia ulkomaalaistaustaisten lasten tarkkaavaisuushäiriöiden arvioinnissa sekä kuvailtiin tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan arviointiprosessia. Lopuksi kuvailtiin niitä asioita, mitä opettajat toivoisivat avuksi ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuusongelmien havainnointiin ja arviointiin.

### 5.1 Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas

Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat olivat kohdanneet työssään tarkkaavaisuushäiriöisiä oppilaita ja he kertoivat tällaisia oppilaita olevan jokaisessa opettamassaan luokassa tai esiopetusryhmässä joka vuosi. Suurin osa vastaajista kirjoitti tarkkaavaisuus ongelmista kärsiviä oppilaita olevan luokassa tai esiopetusryhmässä usein useampi kuin yksi. Erityisesti erityisluokilla heitä oli useampi, mutta myös tavallisissa yleisopetuksen luokissa ja esiopetusryhmissä. Eräs vastaaja kuvasi tilannetta näin:

*Joka luokalla on yleensä yksi tai kaksi, joilla on jonkinlaisia tarkkaavaisuuden pulmia. Eli voisin vastata, että tarkkaavaisuuden pulmiin törmää luokanopettajan päivittäin. Sama tilanne oli esiopettajana.*

Tämä kuvaa hyvin sitä tutkimustulosta, että tarkkaavaisuushäiriö on yleisimpiä lasten- ja nuortenpsykiatrian sairauksia ja häiriöitä (Almqvist 2004, 240; Korhonen 2006, 252). Useiden tutkijoiden mukaan noin kolmesta kymmeneen prosentilla kouluikäisistä lapsista on tarkkaavaisuushäiriöitä (Klenberg ym. 2010, 5; Korhonen 2006, 253; Mash & Barkley 2006, 70), mistä myös tämän tutkimuksen vastaajien havainnot kertoivat.

Suurin osa vastaajista kuvaili tarkkaavaisuushäiriöistä oppilasta levottomaksi, runsaasti liikehtiväksi ja keskittymiskyvyttömäksi oppilaaksi kuten eräs vastaaja kuvasi:

*Hän saattaa lähteä vaeltamaan paikaltaan milloin sattuu, mihin sattuu tai liikehtii levottomasti paikallaan (makaa tuolilla, makaa pöydällä, jalat pöydällä jne.) Hän saattaa alkaa puhua omia asioitaan kesken oppitunnin tai opetuksen. Hän voi hymistä, laulaa, mumista ajatuksissaan tai alkaa yhtäkkiä leikkiä itseksensä esim. jotain mielikuvitusleikkiä.*

Lisäksi häiritsevä käyttäytyminen oli yleinen suuressa osassa vastauksista, ja samoin impulsiivisuutta kuvasi kaksi vastaajista. Toinen heistä näin: ”Oppilas jolla keskittymisvaikeuksia, johon liittyy lisäksi ylivilkkautta, impulsiivisuutta ja levottomuutta.” Nämä kaikki edellä mainitut vaikeudet kuten keskittymiskyvyttömyys, levottomuus ja impulsiivisuus sekä motorinen levottomuus ovat tarkkaavaisuushäiriöiden eri kriteerejä (Aro & Närhi 2003, 12–15; Klenberg 2000, 48). Klenbergin mukaan nämä kuvatut kriteerit ja ongelmat kuuluvat lähinnä tarkkaavaisuushäiriön ylivilkkausoireyhtymään.

Kymmenestä vastaajasta kahdeksan kuvasi oppilaalla olevan vetäytyvää käyttäytymistä, jolloin oppilas on helposti omissa oloissaan tai ajatuksissaan. ”Tarkkaavaisuuspulmainen lapsi saattaa myös olla omissa haaveissaan pitkiä aikoja ja ohjeet menevät ohi.” Tällainen oireilu on tutkimusten mukaan (Aro & Närhi 2003, 12; Jokinen & Ahtikari 2004, 9; Klenberg 2000, 48; Lyytinen 2002, 48) tyypillistä tarkkaavaisuushäiriön ADD-muodolle. ADD diagnosoitessa tarkkaavaisuushäiriö muodossa oppilas vaipuu helposti omiin ajatuk-



siinsa, ei häiritse oppitunnilla, mutta ei myöskään tahdo saada tehtäviään suoritetuksi. Tähän liittyen kaksi vastaajaa oli myös todennut sosiaalisia ongelmia ja jopa masennusta, jonka myös Korhonen (2006, 253) mainitsee tarkkaavaisuushäiriön ADD-muodon mahdolliseksi liitännäishäiriöksi. Lyytinen (2002, 48) toteaaakin tarkkaavaisuushäiriöiden alttiutta rinnakkaisongelmiin eli komorbiditeettiin, joita voivat olla esimerkiksi motoriset ongelmat, oppimisvaikeudet ja masentuneisuus. Myös DuPaul ja Stoner (2003, 89) kirjoittavat useiden tutkimusten löytäneen yhteyden oppimisvaikeuksien sekä ADHD:n välillä. Klenberg (2000, 48) kuvaa alakoululaista tarkkaavaisuushäiriöistä lasta usein alisuoriutujaksi. Yksi vastaajista mainitsikin heikosta koulumenestyksestä näin: ”*Valitettavasti ei aina ihan lahjakas.*”

Koiviston (2006, 198) mukaan tarkkaavaisuus ja toiminnanohjaus liittyvät kiinteästi yhteen ja Närhen sekä Korhosen (2006, 261) mukaan toiminnanohjauksella käsitetään sellaisia kognitiivisia prosesseja, jotka mahdollistavat toiminnan suunnittelun, kognitiivisen joustavuuden, itsesäätelyn ja toiminnan toteuttamisen. Tutkimukseni vastaajista seitsemän koki oppilailla olevan vaikeuksia tehtävien ohjeiden seuraamisessa ja noudattamisessa ja tehtävien alusta loppuun saakka suorittamisessa. Toinen vastaajista kuvasi sitä näin: ”*Vaikeuksia toiminnanohjauksessa, keskittyminen häiriintyy ulkopuolisista ärsykkeistä.*” Toinen taas näin:

*Oppilaalla voi olla vaikeuksia päästä työssään alkuun ja tehdä työ loppuun. Hän häiriintyy ympärillään tapahtuvasta hyvin helposti (puhe, äkilliset äänet ym.). Oppilas tekee tehtäviään sieltä täältä satunnaisessa järjestyksessä (esim. matikassa) vaikka häntä ohjeistaisi etenemään järjestyksessä tehtävien vaikeutuessa järjestelmällisesti. Myös lukeminen voi olla vaikeaa katseen harhaillessa sinne tänne. Oppilas ei kuuntele opettajan antamia ohjeita tai unohtaa heti kuulemansa. Tehtävät eivät edisty, oppilas vilkuilee muiden toimintaa, kommentoi heidän vastauksiaan ja tehtäviään. Oppilaan tavarat ovat usein kadoksissa.*

Närhen ja Korhosen (2006, 261–267) mukaan toiminnanohjaus sisältää tietoisesta tarkkailusta tehtävään liittymättömien ärsykkeiden havaitsemisen ja epäolennaisen käyttäytymisen ehkäisyn sekä ristiriitojen ratkaisun. Tietoisella tarkkailulla he tarkoittavat tarkkaavaisuuden kohteen valitsemisesta muiden joukosta ja tarkkaavuuden ylläpitämistä tuossa kohteessa. Samoin

pyritään havaitsemaan kulloiseenkin tehtävään liittymättömät ärsykkeet ja niihin liittyvät virheelliset reaktiot havaitaan ja niitä pyritään korjaamaan. Inhibitio näkyy tehtävän suorittamisen kannalta epäolennaisten toimintojen tekemättä jättämisellä, mikä ei selvästikään ole vastaajien mukaan tarkkaavaisuushäiriöisillä oppilailla onnistunut. Tutkimuksen vastaukset kuvaavat hyvin oppilaiden toiminnanohjauksen ongelmia, mutta myös toiminnanohjauksen ja tarkkaavaisuushäiriön yhteen kietoutuneisuutta. Tämä asettaa selkeästi haasteita ongelmien tunnistamiseen ja tuen kohdentamiseen.

Vastaajat olivat hyvin kattavasti osanneet kuvata DSM-IV:n kriteerien tarkkaavaisuushäiriöiden kahta yleisintä muotoa ADHD ja ADD, vaikkakin he kuvailivat vain näiden muotojen eri piirteitä, eivätkä yhtä vastaajaa lukuun ottamatta olleet maininneet näitä diagnoosimuotoja nimeltä. Tästä voimme päätellä, että vastaajat olivat hyvin tietoisia tarkkaavaisuushäiriön luonteesta.

## 5.2 Opettajan keinoja ja valmiuksia tunnistaa tarkkaavaisuushäiriö

Vastaajat kokivat kahta lukuun ottamatta omaavansa melko hyvin valmiuksia tunnistaa tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas. Ne opettajat, joilla oli haastetta tarkkaavaisuushäiriön tunnistamisessa, kokivat, etteivät omaa paljoa keinoja tunnistamiseen tai olivat epävarmoja osaamisestaan. Toinen heistä kuvasi tilannetta näin:

*Jaa-a, pitäisin keinojani ja valmiuksiani melko puutteellisina. Olen saanut hie-  
man koulutusta ja kokemustakin on kertynyt jo hiukan, mutta tunnistanko  
siltikään riittävästi pulmia?*

Tarkkaavaisuushäiriön tunnistamisen apuna usea vastaaja koki koulutuksen ja työkokemuksen. Tässä kahden vastaajan näkemyksiä asiasta:

*Hyvät tiedolliset valmiudet, koska olen tehnyt kyseisestä aiheesta aikaisemmin  
tutkimusta, jota jatkan edelleen.*

*Olen opiskellut erityispedagogiikkaa Helsingin avoimessa yliopistossa ja koen  
saaneeni sieltä paljonkin työkaluja erilaisten ongelmien, myös tarkkaavaisuu-  
den ongelmien tunnistamiseen. Lisäksi koen saaneeni aikanaan erityisluokas-  
sa työskennellessäni kokemusta runsain mitoin ja sitä tietoa olen hyödyntänyt*

*myös työssäni. Myös ns. ”normilapsen” kehityksen tunteminen on olennaista, jotta osaa havaita ongelmia. Työssä kertyvä kokemus on teoriaa arvokkaampaa tiettyssä mielessä: pelkältä paperilta asioita on vaikeampaa oppia.*

Tarkkaavaisuushäiriön yleisyys lapsilla ja nuorilla (Almqvist 2004, 240; Klenberg ym. 2010, 5; Korhonen 2006, 252; Mash & Barkley 2006, 70) asettaa selkeästi haasteita opettajien koulutukselle ja varsinkin erityispedagogiselle osaamiselle. Samoin haastetta lisää uusi Perusopetuslain muutos, joka koskee lähinnä erityisopetusta ja astui voimaan vuonna 2010. Käyttöön se otettiin viimeistään 1.8.2011. Perusopetuslain muutoksen pääajatuksena oli varhainen tuki, ennalta ehkäisevien toimintatapojen käyttö, sekä inklusiivinen ajattelu. Käytännössä se tarkoittaa lähikouluperiaatetta, sekä tuen kohdentamista yleisopetukseen, purkaen samalla perinteisiä erityiskouluja ja erityisluokkia. Muutoksessa tuli myös voimaan kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli. Lähtökohtaisesti tukea annetaan ensin yleisopetuksessa ja tiilannetta seurataan ja edetään sitten portaita eteenpäin, jos edellinen tuki ei riitä. Uusi laki tuo selvästi muutoksia erityisoppilaan kohtaamiseen kouluissa sekä muutoksia myös luokanopettajan työhön. (OPH 2010; Takala 2010, 21–23.) Käytännössä tämä tarkoittaa tarkkaavaisuushäiriöisten oppilaiden lisääntymistä yleisopetuksen luokkiin ja tämä vaatii opettajilta tietoa ja taitoa kohdata tarkkaavaisuushäiriöisiä oppilaita. Kyselyn vastaajat kokivatkin koulutuksesta olevan hyötyä tarkkaavaisuushäiriöiden tunnistamisessa.

Menetelmiä, joiden avulla puolet opettajista oli kokenut tarkkaavaisuushäiriöiden tunnistamisen helpoksi, olivat havainnointi ja seuranta luokassa tuntien aikana. Samoin sen seuraaminen, miten oppilaat saavat työnsä ja tehtävänsä tehtyä. Tehtävien pilkkominen, ohjeiden selkeyttäminen ja tahdin hiljentäminen olivat muutaman opettajan apuna tunnistamisessa. Moni opettajista koki pienemmässä ryhmässä tai kahden kesken työskennellessä tunnistamisen olevan helpompaa. Eräs vastaajista kuvasi edellä mainittuja seikkoja seuraavasti:

*Lapsen havainnointi oppitunneilla ja välitunneilla sekä lapsen tekemät tuotokset auttavat tarkkaavaisuuden ongelmien havaitsemisessa. (...) Keinoja: Testaan auttaako esim. tehtävien pilkkominen/rajaaminen, ulkoisten ärsykkeiden minimointi, katson toimiiko lapsi eri lailla pienessä kuin isossa ryhmässä tai kaksin.*

Havaintojen dokumentointi oli myös eräs esiin nousseista asioista ja kaksi vastaajista koki apuna kyselylomakkeen, jolla voi kartoittaa tarkkaavaisuushäiriön osa-alueita ja joka antaa suuntaa tunnistamisen avuksi. Klenberg ym. (2010) ovatkin kehittäneet Kesky-kyselyn, joka auttaa kartoittamaan tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen eri osa-alueita. Myös Lyytinen (2002, 64) kuvaa käytetyimmiksi tarkkaavaisuushäiriön arviointivälineiksi opettajien ja vanhempien vastattaviksi suunnatut kyselyt ja observointilistat. Mielenkiintoista ja poikkeavaa oli erään vastaajan käsitys tarkkaavaisuushäiriön havainnointi ja arviointi välineistöstä: *”En oikeasti keksi tai tiedä testejä tähän.”*

Hiljaisten lasten tarkkaavaisuuden ongelmien tunnistaminen koettiin hankalammaksi tai vievän kauemmin aikaa. Tämä on tutkitustikin haasteellista, koska ADD-diagnoosin tuntemus on vielä vähäisempää ja vetäytyvinä ja usein hiljaisina oppilaina he jäävät helposti huomaamatta (Aro & Närhi 2003, 18; Klenberg 2000, 48).

*Levoton käytös ja ulospäin suuntautunut tark. pulma on helpompi havaita. Hankalampaa on se, jos oppilas on arka ja kyseessä onkin tarkkaavuuden pulma, jossa oppilas on sisäänpäin suuntautunut ja omissa maailmoissaan epäaktiivisena.*

Yhteistyö sekä kodin, että kollegoiden kanssa koettiin myös auttavan häiriön tunnistamisessa. Eräs opettaja mainitsi yhteistyön merkityksen varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen nivelkohdassa kuvaten sitä näin: *”Päiväkodista ja esikoulusta kouluun siirtyvät tiedot tai aiemmilta opettajilta saatavat tiedot ovat arvokkaita.”* Tarkkaavaisuushäiriöiden oireet ovat DSM-IV-kriteeristösäkin kuvattu joillakin osin ilmenevän jo ennen seitsemän vuoden ikää (Aro & Närhi 2003, 14; DuPaul & Stoner 2003, 24–26; Lyytinen 2005, 45–47; Mash & Barkley 2006, 69), joten nivelvaiheen yhteistyö on mielestäni hyvin oleellista ja tärkeää.

### 5.3 Tarkkaavaisuushäiriön tunnistamisen haasteita

Tarkkaavaisuushäiriöön liittyy komorbiditeettiä eli liitännäishäiriöitä ja vain noin 13–20 % yhdistetyn muodon ADHD-lapsista on sellaisia, joilla ei ole haitallisia liitännäishäiriöitä. Yleisimpiä komorbiditeetteja ovat motoriset

häiriöt, uhmakkuushäiriöt, lukihäiriöt sekä ahdistuneisuus ja mielialaongelmat. Komorbiditeetit ovat yksi seikka, joka vaikeuttaa tarkkaavaisuushäiriön diagnosointia ja oikean ongelmakohdan löytymistä. (Cooper & O'Regan 2001, 20; DuPaul & Stoner 2003, 89; Korhonen 2006, 253.) Usea vastaajista kokikin tarkkaavaisuushäiriön erottamisen muista ongelmista haasteelliseksi.

*Ongelmana on usein se, että oppilaalla voi olla paljon muutakin haastetta koulunkäynnissä, että on vaikea tunnistaa mistä ongelmasta oikeastaan on kyse: tarkkaavaisuusongelmasta, sosioemotionaalista ongelmasta, oppimisvaikeudesta, fyysisestä vaivasta tms.*

Aro ja Närhi (2003, 20–21) korostavat yhteistyön merkitystä opettajien ja vanhempien välillä samoin kuin he korostavat yhteistyön takaavan parhaan tuen tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle. Hankaluuksina he kuitenkin mainitsevat lapsen erilaisen käytöksen kotona ja koulussa, jolloin tulee helposti väärinkäsityksiä. Kuitenkin avoin ja luottamuksellinen yhteistyö ja yhteisten näkemysten löytäminen ovat ensiarvoisia lähdettäessä miettimään tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen koulunkäynnin tukemista. Osa vastaajista koki kuitenkin ongelmana perheiden ja hoitavien tahojen kanssa tehtävän yhteistyön kuvaten sitä näin:

*Ristiriitaa voi tulla asiakkaan kanssa, koska ongelmat näkyvät selvemmin ryhmätilanteessa kuin jos lapsi on kaksin vanhempiensa kanssa tai vain perheensä kanssa tai tutkimustilanteessa esim. psykologin kanssa, jolloin lapsi saa henkilökohtaista huomiota.*

Mielenkiintoista oli huomata kahden vastaajan mainitsevat luonne tai temperamenttiero tarkkaavaisuushäiriön tunnistamisen haasteena, joita he kuvasivat näin: ”Persoonalliset erot – mikä johtuu lapsen luontaisesta tavasta toimia vs. mahdoll. tarkkaavaisuuden pulmat.” Sekä: ”Lasten temperamenttiero.” Näitä huomiota tukee Keltikangas-Järvisen tutkimus (2006, 172–178), jonka mukaan lapsella on synnynnäisiä temperamenttipiirteitä, joista tietyillä on selkeästi ADHD-oireiston kanssa samankaltaisuuksia. Keltikangas-Järvisen mukaan korkea aktiivisuus, matala sinnikkyys, korkea häirittevyys sekä matala sopeutuvuus ovat samoja piirteitä, joita pidetään ADHD:n oireina.

Hänen mukaansa tästä seuraa helposti se, että näillä temperamenttipiirteillä olevia lapsia voidaan herkästi alkaa diagnosoida ADHD-oireyhtymä lapsiksi.

Resurssit olivat usean vastaajan kuvailema hankaluus tarkkaavaisuushäiriön tunnistamisessa. He pitivät suuria opetusryhmiä sekä kiirettä ja hektisyyttä opetustilanteissa haastavina, tunnistettaessa tarkkaavaisuuden ongelmia. ”Resurssit ovat rajalliset, mikä väistämättä rajaa keinoja (...) liian isot opetusryhmät ym. resurssipula.” Talouden tilanteen tiukkuuden sekä muutospaineet toteaa myös Laaksola (2013, 5). Hänen mukaansa kuntien taloustilanne on synkkä ja valtion rahakirstun nyörit ovat tiukoilla ja nämä aiheuttavat selkeitä uhkakuvia kouluille.

Lisäksi kaksi vastaajaa koki, ettei heillä ole juurikaan vaikeuksia tarkkaavaisuushäiriön tunnistamisessa. He kuvasivat sitä näin: ”En koe sitä ongelmana. Kyllä ne tulee esiin.” ”Ongelmia tunnistamisessa en näe/koe ongelmia.”

## 5.4 Kokemuksia työskentelystä ulkomaalaistaustaisten lasten kanssa

Kyselyyn vastanneista opettajista puolet mainitsi erittäin positiivisena työskentelyn ulkomaalaistaustaisten lasten kanssa. Opettajat kuvasivat työskentelyn olevan nimenomaan palkitsevaa ja oppilaiden olevan innostuneita ja positiivisia.

*Lapsethan ovat taustastaan riippumatta yleensä hyvin välittömiä, vastaanottavaisia ja innokkaita kaikkea uutta kohtaan kun muistetaan ottaa huomioon lasten kulttuuritausta.*

*Omat kokemukseni ovat pelkästään positiivisia. Lapset ovat olleet uusista asioista innostuneita, uteliaita oppijoita.*

*Työskentelen viidettä vuotta LO:na koulussa, jonka maahanmuuttajaprosentti on n. 48 %. Koulussa on maahanmuuttajataustaisia lapsia useista maista ja maanosista. Tämän hetkisen luokkani oppilaista yli puolet on maahanmuuttajataustaisia (...). Itse pidän paljon monikulttuurisessa ympäristössä työskentelystä ja koulussamme monikulttuurisuus on arkipäivää.*

Kulttuuritaustat ja kielitaito olivat ne seikat, jotka sitten vastaajien mukaan toivat haasteita ja pulmia ulkomaalaistaustaisten oppilaiden kanssa työskentelyyn. Kielitaito asetti oppilaille haasteita osallistua opetukseen ja näkyi raskeana opetuksen seurannassa.

*Kielitaito lapsilla on vaihteleva lähes ummikosta sujuvaan eikä tällä kielitaidon tasolla näytä olevan välttämättä yhteyttä lapsen maassaoloaikaan.*

*Relton tehtävät esiopetusryhmässä, jossa 2 lasta somalialaista ja 2 kurdia, joilla on ongelmia kielen ymmärtämisessä tai tuottamisessa.*

Dufvan, Nissilän, Pitkäsen ja Vaaralan (2009, 36–41) mukaan yhä lisääntyvä maahanmuuttajalasten määrä asettaa uusia haasteita sekä oppilaiden suomenkielen että oman kielen opetukselle. Heidän mukaansa maahanmuuttajaoppilaiden suurin haaste on pysyä koulutunneilla mukana opetuksessa, koska kielitaito on puutteellinen eikä vanhemmillakaan ole aina riittävä suomen kielen taitoa läksyissä tukemiseen. Talib (2002, 83) toteaa myös, että yhteisen kielen puute maahanmuuttajaoppilaiden ja opettajien välillä lisää epävarmuutta kohtaamistilanteissa. Annele Laaksosen tutkimuksen (2008, 125) mukaan erityisopetukseen siirretyt maahanmuuttajaoppilaat itsekin toivat esiin suurimpana vaikeutena koulunkäynnin kannalta suomen kielen osaamattomuuden.

Kulttuurierot oli vastaajien mielestä syytä huomioida jotta yhteistyö lasten ja perheiden kanssa onnistuisi.

*Lasten kanssa on tietenkin ongelmana kieli, sekä heidän taustansa ja myös vanhemmat. Usein tulee törmäyksiä, koska näemme asiat eri tavalla. Keskustelua täytyy käydä huomattavasti enemmän, kuin suomalaisten kanssa.*

Arvosen ym. (2010, 26–29) esittelemän ekokulttuurisen teorian keskeisenä ajatuksena on, että kaikkein olennaisimmin lapsen kehitykseen vaikuttaa osallistuminen kodin arkisiin toimintoihin ja tekemisiin. Kulttuuri näkyy arkipäivässä eli siinä, miten perhe rakentaa arkeaan ja millaisia valintoja ja ratkaisuja perhe tekee. Perheet ovat aina omanlaisiaan ja heillä on oma perhekulttuurinsa, joka koostuu perheen arvostamista asioista. Tämä ajatus näkyy myös suurimman osan tutkimukseen osallistuneiden vastaajien kirjoituksissa. Vastaajat kokevat haasteena kulttuurierot, mutta myös näkevät niiden



ymmärtämisen olevan apuna maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden kanssa työskentelyssä. Talib (2008, 82–83) toteaa, että maahanmuuttajien tulo kouluhimme on aiheuttanut opettajille oman kulttuurisokkinsa, jota Talib vertaa maahanmuuttajien itsensä kokemaan kulttuuri- sokkiin. Hänen mukaansa opettajilta vaaditaan paljon omaa ajattelua ja ymmärtämistä ja kulttuurien moninaisuuden oivaltamista, jotta päästään oikeaan monikulttuuriseen vuorovaikutukseen.

Yksi opettajista totesi kuitenkin mielenkiintoisesti, että kulttuuriset taustat on tärkeä tunnistaa ja osata, vaikkeivät ne saa pelkästään olla ohjaava tekijä yhteistyössä: *”Kulttuurierot on tärkeitä huomioida, mutta se ei ole kuitenkaan määrittävä tekijä työskentelyssä.”*

Käytännön järjestelyt olivat erään vastaajan mainitsema seikka, jonka hän koki ainoaksi kokemuksekseen työskentelyssä ulkomaalaistaustaisten oppilaiden kanssa. Kaksi vastaajista kuvasi heillä olevan melko vähän kokemusta ulkomaalaistaustaisista oppilaista ja yksi ei kuvannut mitenkään kokemustaan. Muutama mainitsi kokemusten olevan melko haastavia, mutta samassa yhteydessä kuitenkin palkitsevia.

Yksi vastaajista kuvasi monikulttuurisuuden tuomia etuja kaikille oppilaille seuraavasti: *”On myös lapsille luokassa haaste ja rikkaus, kun monta erilaista kulttuuria kohtaa.”* Halmeen ja Vatajan (2011, 12) mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen tuleekin olla osa koko lapsiryhmän toimintaa ja aikuisen tehtävänä on varmistaa jokaisen lapsen pääseminen tasaveroiseksi ryhmän jäseneksi. Nähdäkseni tämä on juuri moniarvoisen yhteiskunnan, koulun ja varhaiskasvatuksen ydinkohtia.

## 5.5 Ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriön havainnointi

Seitsemän vastaajaa, eli reilusti yli puolet vastaajista, kertoi havainnoivansa ulkomaalaistaustaisen oppilaan tarkkaavaisuutta seuraamalla oppilaan luokatyöskentelyä sekä yksilöllistä suorittamista ja tehtävien sujumista, aivan



kuten muidenkin oppilaiden kohdalla. Tämä onkin olennaista, koska tarkkaavaisuushäiriön tunnistaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa on erittäin tärkeää ja ensimmäiset havainnot alkavat useimmiten juuri koulun normaali arjessa, edeten siitä sitten eteenpäin (Aro & Närhi 2003, 64–67).

*Luokkatyöskentelyssä niin koko luokan, kuin pienemmän ryhmän (jakotunti/tukiopetus) tilanteissa olen yrittänyt tarkastella oppilaan toimintaa suhteessa ohjeiden ymmärtämiseen, noudattamiseen ja toteutukseen.*

Kaksi vastaajaa käytti erilaisia havainnointilomakkeita, joiden avulla pystyi joko päivittäin, yleisemmin, tutkimuksen avuksi tai sitten kolmikantakeskustelun tueksi havainnoimaan tarkkaavaisuutta. Useiden tutkijoiden mukaan erilaiset havainnointilistat ja kyselylomakkeet ovat toimivia arvioitaessa ja havainnoitaessa tarkkaavaisuushäiriöitä (Aro & Närhi 2003, 66; Klenberg ym. 2010; Lyytinen 2002, 64). Arvosen ym. (2010, 69) mukaan erilaiset testit ja arviointivälineet on tehty siihen kulttuuriympäristöön, jossa niitä käytetään, joten tämä on huomioitava näkökulma ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriön havainnoinnissa käytettäessä lomakkeita tai testejä tai vastaavia.

Muutama opettaja koki oppilaan oman kielen opettajan kanssa käytävää keskustelua oppilaan tilanteesta hyvänä apuna kartoitettaessa oppimisvaikeuksia, kuten tarkkaavaisuushäiriöitä. Samoin avustajan kanssa käydyt keskustelut olivat hyödyllisiä arvioinnin tukena. ”Vaatii usein moniammatillista yhteistyötä esim. koulupsykologin kanssa (...) keskustelen myös oppilaan oman äidinkielen opettajan kanssa, jos sellainen on tavattavissa.” Koulun sisäinen yhteistyö onkin keskeinen väline tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen havainnoinnissa ja tukemisessa. Keskustelut kollegoiden, erityisopettajan, koulupsykologin tai avustajan kanssa antavat opettajalle uusia näkemyksiä ja auttavat näkemään joitain asioita uudessa valossa. Yhteistyö tuo myös lisää ajatuksia lapsen tukemiseen ja sekä myös opettajan omaan jaksamiseen. (Aro & Närhi 2003, 21.) Arvonen ym. (2010, 77) tuovat esille myös sen seikan, että kouluissa työskentelevät maahanmuuttajataustaiset työntekijät voivat olla hyviä yhteistyökumppaneita maahanmuuttajataustaisten perheiden kohtaamisessa sekä auttaa tilanteissa, joiden ratkaiseminen ilman oman kulttuurin edustajan tukea olisi ongelmallista.

Perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä tarkkaavaisuushäiriön havainnoimisessa korosti kaksi vastaajaa ja siinä nimenomaan perheiden kulttuurin ja tapojen tuntemusta ja niiden vaikutusta oppilaan käyttäytymiseen. Yksi opettajista kuvasi sitä seuraavasti: ”*Vanhempien kanssa tehtävä yht. työ korostuu ehkä vielä enemmän (tieto lapsen taustasta, aikaisemmista kokemuksista yms.)*” Perhetilanteen ja kulttuurien moninaisuuden huomioiminen nousee tässä taas esiin. Lapsi pitää osata huomioda ekokulttuurisen viitekehyksen lävitse. Esimerkiksi kielellisen sosialisointin vuoksi oppilas on saattanut tottua toisenlaiseen kielelliseen kulttuuriin, jolloin oppilas ei esimerkiksi ymmärrä vastata opettajan kysymyksiin, koska hän ei tajua että kyseessä on esitetty kysymys. (Arvonen ym. 2010, 32–33.) Tai kuten Klenberg ym. (2010, 67) toteavat, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ja nuorten keskittymistä arvioitaessa on aina otettava huomioon kulttuuritaustat. Heidän mukaansa kulttuurieroja voi olla esimerkiksi aktiivisuuden määrittelyssä tai suhtautumisessa auktoriteettiin. Kulttuurin tuomaa haastetta käsitellään lisää seuraavassa luvussa.

Kielitaidon ja tarkkaavaisuuden yhteyttä pohti kaksi vastaajaa. He kirjoittivat, että on haasteellista tietää milloin puutteellinen kielitaito vaikuttaa keskittymiseen ja sen ongelmiin. Heidän mielestään on vaikea todeta, onko kyseessä nimenomaan kielitaidon heikkous vai oikea tarkkaavaisuushäiriö. Kielitaidon ja tarkkaavaisuushäiriön yhteyttä kuvataan myös tarkemmin seuraavassa luvussa.

Yksi vastaajista koki, ettei havainnoi mitenkään ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöitä ja yksi opettaja koki hänellä tilanteita olleen kovin vähän.

## 5.6 Haasteita ulkomaalaistaustaisen oppilaan tarkkaavaisuushäiriön havainnoinnissa

Tutkimuksen opettajat kuvasivat lähes poikkeuksetta haasteeksi tarkkaavaisuushäiriön tunnistamiseen ulkomaalaistaustaisilla oppilaille kielitaidon ja

kulttuuritaustat. Kielitaidon vaikutusta havainnointiin he kuvaavat esimerkiksi seuraavanlaisesti:

*Jos äidinkielenä lapsella on jokin muu kieli kuin suomenkieli, voi olla pitkä prosessi selvittää syy siihen, miksi lapsi ei keskity. Onko syy se, että lapsi ei ymmärrä vielä tarpeeksi vai se, että oppimisessa on vaikeuksia jostain muusta syystä.*

*Jostain lapsista näkyi selvästi jossain vaiheessa päivää, etteivät he jaksaneet enää pinnistellä ja yrittää ymmärtää mitä puhun, koska suomenkieli oli vielä niin vieras. Ajatukset lähtivät selvästi harhailemaan oppitunnin asioista muualle. On ollut vaikeaa välillä tietää, johtuuko tarkkaavaisuuden herpaantuminen huonosta suomenkielen taidosta vai tarkkaavaisuuspulmasta.*

*En muista tilannetta, jossa olisin selkeästi pystynyt ajattelemaan, että jollakin moniku oppilaistani olisi ollut tarkkaavaisuushäiriö. Varsinkin suomen kieltä puutteellisesti taitavan lapsen kohdalla ajattelen, että se on ollut lähes mahdotonta. Ajattelen aina itseäni jollekin vietnaminkieliselle oppitunnille (jossa ei käytetä kuvia tai mitään muutamaakaan havainnollistavaa materiaalia) ja veikkaan, että pylly pyörisi ja ajatus harhailisi aika pian.*

Woolley (2010, 82) tuo esille, että opettajan voi olla vaikea erottaa puutteellisesta kielitaidosta tai muista tekijöistä johtuvaa oppimisen hankaluutta varsinaisesta oppimisvaikeudesta. Tämä näkyy selkeästi myös tämän tutkimuksen vastauksista. Myös Nissilän ym. (2009, 50) mukaan opettajan ei aina ole helppo erottaa, milloin oppijan vaikeudet kertovat maahanmuuttajataustaisen oppilaan kielenoppimisen vaiheesta ja milloin taas oppimisvaikeudesta.

Arvosen ym. (2010, 88–89) mukaan maahanmuuttajataustaisen oppilaan oppimisvaikeuksien arvioinnissa on erityisen tärkeä ottaa huomioon kielitaidon näkökulma ja se, miten suomen kielen taito vaikuttaa oppimiseen ja erilaisista tehtävistä suoriutumiseen. Heidän mukaansa ensin kannattaa tarkistaa oppilaan suomen kielen taitoa, kun lähdetään pohtimaan mahdollista oppimisvaikeutta. Oppimisvaikeuden arvioinnin pohjaksi tarvitaan tietoa oppilaan kielitaidosta: siitä miten hän käyttää ja hallitsee elämänsä eri kieliä, kuinka vahva rooli eri kielillä hänen elämässään ja oppimisessaan on ja miten hyvin hän hallitsee senhetkistä opetuksen kieltä. Mielestäni hyvin havainnollistava esimerkki oli erään opettajan kuvaama tilanne, jossa hän vertasi itseään istumassa vietnaminkielisellä tunnilla. Jokainen meistä voi

kuvitella, että levottomuus, poissaolevuus tai muut tarkkaavaisuushäiriön kaltaiset piirteet alkaisivat myös meissä näkyä päivän kuluessa.

Kulttuuritaustan vaikutus sekä perheiden kanssa tehtävä yhteistyö koettiin haastavina tarkkaavaisuushäiriön havainnoinnissa. Vastaajat kuvasivat sitä esimerkiksi näin:

*Jonkin verran kulttuuritapojen erilaisuus saattaa vaikeuttaa havaitsemista, ts. onko kyseessä vilkas (kulttuurissa tähän kannustettu) käytös vai hiljaisuuteen ja kiltteyteen oppinut lapsi. (adhd-tyyppi–add-tyyppi).*

*Kulttuurista johtuvien erojen tiedostaminen (onko pulma tarkkaavaisuudessa ja toiminnanohjauksessa jos lapsi tulee kulttuurista, jossa esim. sakset on liian vaarallinen väline 6-vuotiaalle).*

*Minkälaisesta taustasta lapsi tulee – vanhempien työperäisen muuton mukana esim. Eestistä vai pakolaisleiriltä ym.*

*Oman haasteensa voivat tuoda vanhemmat, joiden kanssa voi olla vaikeaa olla yhteydessä puutteellisen kielitaidon vuoksi. Tarvittaessa voidaan käyttää tulkkia. Vanhemmat eivät välttämättä ymmärrä miksi lapsen käyttäytymistä kotiloissa kysellään eivätkä he välttämättä kerro asioita totuudenmukaisesti (erit. jos heidän oma kulttuurinsa on jotenkin erilainen eikä siihen kuulu perheasioista ulkopuoliselle puhuminen).*

Ekokulttuurinen teoria lähtee siitä näkemyksestä, että oppimisvaikeutta ja sen tutkimista tulee lähteä arvioimaan huomioiden oppilaan koko elämäntilanne ja kokonaisuus jossa hän elää. Ulkomaalaistaustaisilla oppilaille kasvuympäristöt vaihtelevat ja siten heidän taustansa voivat olla hyvin erilaiset. Ulkomaalaistaustaisten perheiden kohdalla taustojen tunteminen on erityisen tärkeää, koska perhe on todennäköisesti elänyt hyvin erilaisessa ympäristössä ja yhteiskunnassa kuin nykyisin. Työskentelyssä heidän kanssaan on toki hyvä tuntea erilaisten kulttuurien pääpiirteitä ja niitä asioita, joita kulttuureissa pidetään arvossa, mutta tätäkin tärkeämpää on osata kohdat kaikki perheet yksilöllisesti. Jokaisella perheellä on kuitenkin aina muovautunut oma yksilöllinen perhekulttuurinsa, johon tuki lähtömaan tai yhteisön kulttuuri on jotenkin aina vaikuttanut. (Arvonen ym. 2010, 26–29; Halme & Vataja 2011, 100; Kirk ym. 2000, 24–26.)

Halmeen ja Vatajan (2011, 10–11) mukaan lapsen osallistuminen varhaiskasvatukseen on erittäin tärkeää kielen ja kotoutumisen vuoksi. He myös peräänkuuluttavat varhaiskasvatuksen työntekijöiltä hyvää kulttuurista ymmärrystä, jotta yhteistyötä vanhempien kanssa voitaisiin tehdä tasavertaisesti ja vuorovaikutteisesti. Heidän mukaansa päävastuu oman äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisellä on ensisijaisesti perheellä, mutta olennaista on kasvatuskumppanuus, joka perustuu tasavertaiseen vuorovaikutukseen vanhempien ja henkilökunnan välillä yhdistäen näin molempien asiantuntemuksen.

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat olivat hyvin kattavasti tunnistaneeet kulttuurin ja perheiden tuomat haasteet tarkkaavaisuushäiriön tunnistamiseen ja yhteistyöhön. Eri kulttuurien tuntemus on monesti vielä opettajille haastavaa, koska maahanmuutto on Suomessa vielä melko uusi asia. Tärkeää on myös tunnistaa, että jokainen perhe ja oppija ovat silti omanlaisensa, vaikka tulisivat samoistakin kulttuuritaustoista. Opettajille tämä tuo lisää haasteita muutenkin melko haastavan tarkkaavaisuushäiriön tunnistamiseen. Kirkin ym. (2000, 24–26) mukaan erityisyyden tunnistamisessa ja tukemisessa on aina huomioitava oppilaan kieli- ja kulttuuritausta sekä erityisesti perhe. Heidän mukaansa opetuksen ja tuen lähtökohtana tulisikin olla oppilaan sekä hänen perheen omasta kulttuurista ammennetut vahvuudet.

Kaksi vastaajaa oli nostanut esiin vaikeuden erottaa ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuuden ongelmia muista oppimisen vaikeuksista. Arvosen ym. (2010, 82–83) mukaan oppimisenvaikeuden määrittely lähtee siitä, miten suomalainen koulumaailma ja terveydenhuolto määrittelevät oppimisvaikeutta. Perinteinen määrittely ja tunnistaminen sekä toteaminen samalla tavoin kuin muilla, on ulkomaalaistaustaisilla hankalaa. Heidän kohdallaan joudutaan ottamaan kieli- ja kulttuuritaustojen sekä muiden ekokulttuuristen asioiden lisäksi kantaa siihen, milloin kyse on taitojen harjaantumattomuudesta, milloin taas varsinaisesta oppimisvaikeudesta. Kuten eräs vastaaja kirjoittaa:

*Joissakin tapauksissa koulu on lapsen elämässä ensimmäinen paikka, jossa häneltä vaaditaan jotain. On tehtävä asioita opettajan ohjeiden mukaan piti niistä tai ei. On osattava olla muiden lasten kanssa. Jos lapsi ei pystykään toi-*

*mimaan ohjeiden /sääntöjen mukaan, (tai ei halua) se voi näkyä muille levottomuutena, häiriköintinä, uhmakkuutena, uneliaisuutena.*

## 5.7 Ulkomaalaistaustaisen oppilaan tarkkaavaisuushäiriön arvioinnin apuna

Seitsemän vastaajaa koki saavansa apua ja tukea ulkomaalaistaustaisten lasten tarkkaavaisuushäiriön arviointiin ja havainnointiin moniammatillisuudesta. Heidän mielestään keskustelut kotikielen opettajan, S2-opettajan, puheterapeutin, koulupsykologin, kollegoiden, avustajan ja erityisopettajan kanssa ovat auttaneet heitä havainnoinnissa. Tämä tulos tukee jo aiemmin mainittua yhteistyön tärkeyttä tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan tukemisessa sekä ulkomaalaistaustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien kanssa työskentelyssä (Aro & Närhi 2003, 21; Arvonen ym. 2010, 77). Lisäksi neljä vastaajaa koki perheiden kanssa tehtävän yhteistyön olevan tärkeä apu tunnistaessa ja arvioidessa tarkkaavaisuushäiriötä. Samoin eräs vastaaja koki kulttuurierojen tunnistamisen tärkeäksi. Nämä vastaukset tukevat myös ekokulttuurista viitekehystä oppimisvaikeuksien arvioinnissa, johon on jo aiemmin usein viitattu (Arvonen ym. 2010, 26–29). Moniammatillisuutta ja perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä kuvaa hyvin erään vastaajan kirjoitus:

*Yhteistyö vanhempien, S2-opettajan, oman äidinkielen ja uskonnon opettajien kanssa on ollut kullannarvoista. Yhteistyö avustajan kanssa. Tiedon, kokemusten vaihtaminen toisen lasta opettavan opettajan kanssa.*

Kaksi vastaajaa korosti koulutuksen tuomaa tietotaitoa ja kaksi kokemuksen tuomaa tietoa tunnistaa ja arvioida ulkomaalaistaustaisten lasten tarkkaavaisuushäiriötä. Yksi opettajista kuvasi niitä näin:

*Minua auttaa käytännön kokemus lukuisista ns. normaaleista maahanmuuttajataustaisista oppilaista sekä lukuisista erilaisista pulmista ”kärsivistä” oppilaista. Erityispedagogiikan ja S2-opintojen tarjoamat tiedot ja taidot.*

Nähdäkseni koulutuksen merkitystä ei voidakaan ohittaa ja palaankin sen tärkeyteen erityisesti nykyisen Perusopetuslain muutoksen (OPH 2010) tultua voimaan. Se lisää paineita erityisesti erityispedagogiselle koulutukselle.

Vain kaksi vastaajaa kirjoitti käyttäneensä apuna arviointiin tarkoitettuja lomakkeita tai testejä. Toinen heistä kuvasi käyttöä näin:

*Tunnistamisen kartoittamisen kyselylomake, joka antaa suuntaa millä osa-alueella ongelma esim. toiminnanohjauksen eri vaiheissa, häiriöherkkyydessä, impulsiivisuudessa, motorisessa levottomuudessa, tarkkaavuuden suuntaamisessa–ylläpidossa–siirtämisessä.*

Kuitenkin hyviä arviointikaavakkeita on käytössä ja niiden apu on tutkitusti hyvä, kuten aiemmin on jo todettu (Aro & Närhi 2003, 64–67; Klenberg ym. 2010; Lyytinen 2003, 64). Lomakkeiden ja testien kulttuurisidonnaisuus on kuitenkin huomioitava asia (Arvonen ym. 2010, 69). Mielenkiintoista oli, että yksi vastaajista kirjoitti, ettei osaa vastata kysymykseen, mikä häntä on auttanut havainnoinnissa ja yksi jätti kohdan tyhjäksi kysymysmerkin kanssa.

## 5.8 Ulkomaalaistaustaisen oppilaan tarkkaavaisuushäiriön arviointiprosessi

Tutkimuksen opettajista puolet kuvasi oppilashuoltoryhmän olevan olennainen työryhmä, johon he ohjautuvat tarkkaavaisuushäiriöisen ulkomaalaistaustaisen oppilaan huolen kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 11) mukaan *oppilashuollolla edistetään lapsen ja nuoren oppimista sekä tasapainoista kasvua ja kehitystä. Oppilashuollon tavoitteena on oppimisen esteiden, oppimisvaikeuksien sekä koulunkäyntiin liittyvien muiden ongelmien ehkäiseminen, tunnistaminen ja poistaminen mahdollisimman varhain*. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2009) korostetaan myös valmistavassa opetuksessa tuen tarpeiden varhaista tunnistamista ja tukitoimien aloittamista mahdollisimman nopeasti. Huoltajia tulee tiedottaa suomalaisista tukijärjestelmistä sekä heidän kanssaan tulee tehdä yhteistyötä. Valmistavan opetuksen aikana oppilaan tuen tarpeita arvioidaan myös yhteistyössä oppilashuoltohenkilöstön kanssa. Tutkimuksen opettajat olivat hyvin tietoisia oppilashuollon tehtävästä ja osasivat hyvin lähteä liikkeelle juuri sieltä, mikäli huolta on. Takala (2010, 23–25) kuvaa oppilashuoltoryhmän merkitystä opettajan tukena, jossa opettaja voi jakaa työn tuomia haasteita useammalle.



Oppilashuoltoryhmää ennen ja sen ohessa vastaajat kuvasivat havainnoivansa ja arvioivansa oppilasta. Mikäli tarve vaatii, kuusi vastaajaa kirjoitti oppilaan mahdollisista jatkotutkimuksista esimerkiksi psykologille. Tämän myötä kaksi vastaajaa kirjoitti tarkkaavaisuushäiriöiselle oppilaalle järjestettävistä tuen muodoista sekä mahdollisesta lääkityksestä. Kaksi vastaajaa puhui myös moniammatillisesta kokoontumisesta ja yksi vastaajista mainitsi myös tulkin käytön mahdollisuuden.

Arviointiprosessissa ulkopuolisen arvio ja moniammatillisuus korostuivat, mutta puolet vastaajista koki erittäin tärkeänä perheiden mukanaolon prosessissa. Yksi vastaajista totesi kuitenkin, että heidän mukaan saaminen ei aina onnistu, jolloin prosessi hidastuu. Palaamme jälleen ekokulttuuriseen viitekehykseen, joka korostaa oppijan koko elämäntilanteen ja elinympäristön huomioonottamista sekä perheiden suurta merkitystä (Arvonen ym. 2010, 26–29). Arviointiprosessia ja sen kaikkia ulottuvuuksia kuvaa erään vastaajan kuvaus kattavasti näin:

*Arviointiprosessi alkaa LO:n omalla havainnoinnilla. LO konsultoi havainnoistaan kollegojaan, kysyy mielipidettä (S2, ELA jne.) ja on yhteydessä vanhempiin ja ehkä myös aiempiin opettajiin. Mikäli huoli jatkuu/kasvaa LO vie asian OHR:ään; oppilaalle voidaan laatia suunnitelma tukimuodoista tai koulupsykologi voi ottaa oppilaan asiakkaakseen ja tehdä tutkimuksia huoltajien suostumuksella. Mikäli pulma vaikuttaa oppimisen lisäksi esim. sosiaalsiin suhteisiin tms., voidaan mukaan ottaa myös koulukuraattori ja terveydenhoitaja voi tarkistaa oppilaan terveyden (esim. joskus keskittymisongelmat ovat helpottuneet kun oppilas on saanut silmälasit!). Mikäli oppilaan ongelmat ovat hyvin massiiviset ja vaikuttavat hänen koulutyöhönsä ja elämäänsä laajasti, oppilas voidaan ohjata jatkotutkimuksiin esim. lastenpsykiatrian puolelle. Tällöin kyse on yleensä muustakin kuin pelkästä tarkkaavaisuuden pulmasta. Tässä kohdin LO saa yleensä viimeistään täytettäväksi arviointilomakkeita, joissa pyydetään arvioimaan oppilaan tarkkaavuutta ym. Maahanmuuttaja-taustaisen oppilaan ollessa kyseessä prosessi on haastava oppilaan mahdollisen puutteellisen kielitaidon vuoksi: lasta on vaikea arvioida ja testata. Prosessi vaatii useamman aikuisen ja usein ”ulkopuolinen” tarkkailija luokassa (esim. koulupsykologi) voi tehdä luokanopettajaakin tarkempia havaintoja (...). Jos oppilas on ”hoidossa” jo muualla taholla, niin yhteistyö tuon tahon kanssa on tärkeää, samoin vanhempien kanssa.*



Kaksi tutkimukseen osallistuneista ei vastannut tähän arviointiprosessi osioon mitenkään.

## 5.9 Tueksi ja avuksi ulkomaalaistaustaisen oppilaan tarkkaavaisuushäiriön arviointiin

Kaksi vastaajaa ei vastannut tähän kysymykseen ollenkaan, mutta useat vastaajat toivoivat selkeästi lisää resursseja ulkomaalaistaustaisten lasten tarkkaavaisuushäiriöiden havainnointiin ja arviointiin. Toivottiin lisää tunteja, avustajia, pienempiä opetusryhmiä sekä sopivaa materiaalia. Aikaa sekä itselle, että oppilaalle toivoi useampi vastaaja. Aikaa opettajalle arvioida ja havainnoida oppilasta, sekä aikaa oppilaalle kotoutumiseen. Toisaalta yksi vastaaja peräänkuulutti nopeampaa puuttumista, koska hänen mielestään liian usein jätetään puuttumatta sen vuoksi, että kyseessä on nimenomaan maahanmuuttajataustaisten oppilas ja siitä syystä myös odotetaan liian kauan. On varmasti monitahoinen asia, kuinka nopeasti tartutaan ja lähdetään puuttumaan ulkomaalaistaustaisten lasten oppimisen vaikeuksiin, johon tarkkaavaisuushäiriökin kuuluu. Arvonen ym. (2010, 84–86) toteavat, että ulkomaalaistaustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksiin puututaan usein liian varhain. He toteavat, että nämä oppilaat tarvitsevat pidempää seurantaa. Toisaalta Käypä hoito- suositus kehottaa mahdollisimman varhaiseen tukeen tarkkaavaisuushäiriön kohdalla (Käypä hoito -suositus, 2012). Myös Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2009) kehoitetaan puuttumaan mahdollisimman varhain valmistavassa opetuksessa olevien oppilaiden tuen tarpeisiin. Puuttumisen kynnys ja kysymys on varmasti aina tapauskohtainen ja vaatii opettajalta ja muulta henkilökunnalta suurta sensitiivisyyttä sekä tietoa ja taitoa.

Moni vastaajista toivoi lisää moniammatillista yhteistyötä ja samanaikaisopetusta. Oman äidinkielen opettajan rooli korostui yhteistyökumppanina ja eräs opettajista toivoi kielitaitoisten opettajien ja tutkivien tahojen lisääntymistä. Pollarin ja Koppisen (2011, 140) mukaan lapsen uusi kieli rakentuu oman äidinkielen perustalle. Kahdella kielellä ympäristöön tutustuminen ja sen jäsentäminen on haastava tavoite. Tämän vuoksi heidän mielestään

on erittäin tärkeää, että lapsen oman äidinkielen opettaja ja luokan- tai aineenopettaja tekevät tiivistä yhteistyötä keskenään. Pollari ja Koppinen (2011, 117) puhuvat myös tiimityön merkityksestä ja tärkeydestä maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskenneltäessä. Heidän mukaansa interkulttuurisissa kouluissa parhaimpiin tuloksiin päästään vahvalla tiimityöskentelyllä. Tiimissä voivat toimia luokanopettaja, suomi toisena kielenä opettaja, rehtori, erityisopettaja, kuraattori ja terveydenhoitaja. Myös Garcia ja Tyler (2010, 114) korostavat vieraskielisten oppimisvaikeus oppilaiden opetuksessa opettajien välisen yhteistyön merkitystä. Tämän ohella mielestäni täytyy muistaa, että tarkkaavaisuushäiriön tunnistamisessa lähdetään myös aina useamman tahon havainnoinnista sekä arvioinnista (Käypä hoito -suositus 2012), joten myös tässä korostuu yhteistyön merkitys.

Kaksi vastaajaa toivoi lisää koulutusta ja kulttuurien tuntemusta. Kolme vastaajaa toivoi lisää havainnointimateriaaleja ja heistä yksi nimenomaan selkeästä materiaalista, joissa suomenkieli ei olisi määrittävä tai rajoittava tekijä kuten hän ilmaisi: ”*Oppilas (ja opettaja) voisi hyötyä tekemisestä/testistä tms. jossa ei vaadita niin paljoa kielellistä ilmaisuoppilalta.*”

Lopuksi erään vastaajan kuvaus, kiteyttäen lähes kaikkien vastaajien toiveet tuesta ja avusta ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöiden tunnistamiseen ja havainnointiin:

*Kielitaitoisia koulupsykologeja ja -kuraattoreita; erilaisten kulttuurien tuntemusta kasvatushenkilöstölle, mutta erityisesti erityispedagogista tietämystä, koulutusta tarkkaavaisuuden pulmista, havainnoinnista ja arvioinnista (pitäisi kuulua jo Lo:n koulutukseen). Kyselylomakkeet ym. auttavat havainnoinnissa ja arvioinnissa, mutta toisaalta tarvittaisiin jokin keino erottaa tarkkaavaisuuden pulma puutteellisesta kielitaidosta tai muista pulmista johtuvista ongelmista. Lisäksi lasta pitäisi päästä arvioimaan hänen omalla äidinkielelläänkin hänen toimiessaan omalla kielellä omankielisessä ympäristössä (koulussa esim. oman äidinkielen tunnit). Ehkä suurin apu tässä olisi yhteistyö oman äidinkielen opettajan kanssa, jolla on näkemys oppilaan toiminnasta, käytöksestä ja tarkkaavaisuudesta tunneilla, jossa voisi ajatella kielivaikeuksien olevan poissuljettuja levottomuuden aiheuttajina. Mutta onko oman äidin opella tarpeeksi tietämystä tarkkaavaisuuden pulmista yleistasolla? Toinen hyvä yhteistyökumppani on S2-opettaja, koska hänellä on erityistietämystä puutteellisesta kielitaidosta ja sen vaikutuksista sekä ns. normioppilaisiin että mahd. esim. tarkkaavaisuuden pulmaa omaaviin oppilaisiin.*

## 6 Yhteenveto ja pohdinta

### 6.1 Tutkimustulosten merkitys

Tämän tutkimuksen kohderyhmän vastaajat kuvasivat erittäin kattavasti tarkkaavaisuushäiriön eri kriteerejä ja selkeästi tunnistivat eniten diagnosoidun muodon ADHD (Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder). He myös tunnistivat ja kuvasivat toista käytettyä diagnoosia ADD (Attention Deficit Disorder), vaikka se onkin vielä melko tutkimaton ja tuntematon tarkkaavaisuushäiriön muoto. Vastaajat eivät suoraan nimenneet diagnoosimuotoja, mutta kuvaukset ja kriteerit olivat yhteneväisiä luokiteltujen kriteerien kanssa. (Korhonen 2006, 252.) Näin voidaan päätellä, että vastaajat olivat hyvin tietoisia ja perillä tarkkaavaisuushäiriön eri ilmenemismuodoista. Toiminnanohjausta ei nimeltä maininnut kuin yksi vastaaja, mutta moni oli kuitenkin kuvannut nimenomaan toiminnanohjauksen ongelmia tarkkaavaisuushäiriön kuvauksessa. Tämä tukee myös sitä tutkimustulosta, että toiminnanohjaus ja tarkkaavaisuus liittyvät ja kietoutuvat monin tavoin yhteen (Närhi & Korhonen 2006, 261). Kaiken kaikkiaan vastaajat osasivat hyvin kuvailla sekä tarkkaavaisuuden että toiminnanohjauksen ongelmia. Tämä antoi tutkimukselle hyvän lähtökohdan, koska näin varmistettiin, että kohderyhmä oli lähtökohtaisesti tietoinen tarkkaavaisuushäiriöistä ja niiden eri oireistoista.

Tutkimuksen vastaajilla oli runsaasti kokemusta tarkkaavaisuushäiriöisistä oppilaista. Jokainen kertoi niitä olleen luokallaan tai ryhmässään lähes joka vuosi ainakin yksi, jollei useampi. Erityisluokilla ja erityisryhmissä tarkkaavaisuushäiriöisiä oli luonnollisesti ollut vuosittain useampiakin. Tarkkaavaisuushäiriö on Korhosen (2006, 252–253) mukaan tavallisin lasten ja nuorten käyttäytymisen ja oppimisen vaikeuksiin liittyvä neuropsykiatrinen diagnoosi. Sen yleisyys kouluikäisillä on Korhosen mukaan noin 3–5 prosenttia ja esimerkiksi Klenbergin ym. (2010, 5) mukaan noin 4–10 prosentilla kou-

luikäisistä on tarkkaavaisuudenhäiriöitä. Näin vastaajien kokemukset olivat samansuuntaiset, kuin aiemmat tutkimustuloksetkin.

Kaikilla vastaajilla oli vuosittaiset kokemukset tarkkaavaisuushäiriöisistä oppilaista ja heillä oli runsaasti kokemusta näistä oppilaista sekä kaikki tunnistivat tarkkaavaisuushäiriön oireiden kirjoa, joten tämä lisäsi mielestäni tutkimuksen arvoa. Tutkimuksen päätutkimuskysymykset olivat, miten esi- ja alakoulun opettajat tunnistavat ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöitä ja millaisia haasteita opettajat kokevat ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriön tunnistamisessa. Mielestäni näihin kysymyksiin tulosten saaminen tällä tutkimuksella parani, koska vastaajat tunnistivat tarkkaavaisuushäiriön kirjoa ja heillä oli tarkkaavaisuushäiriöisistä oppilaista paljon kokemusta. Lisäksi heidän koulutukselliset ja ammatilliset taustansa sekä työhistorian pituutensa olivat hyvin laajat.

Vastaajien keinot ja valmiudet tunnistaa tarkkaavaisuushäiriöitä olivat tutkimuksen mukaan erittäin hyvät. Kahdeksan vastaajaa kymmenestä koki valmiutensa tunnistaa tarkkaavaisuushäiriöitä hyviksi. Suurimpana valmiuksia tuovana tekijänä he mainitsivat sekä koulutuksen, että kokemuksen. Mielestäni tämä tutkimustulos lisää paineita opettajankoulutukselle sekä täydennyskoulutukselle, koska erityispedagogista koulutusta on sekä varhaiskasvatuksen koulutuksessa että luokanopettajan koulutuksessa vielä vähän. Lisää painetta erityispedagogisen koulutuksen lisäämiseen tuo kokemukseni mukaan myös uusi Perusopetuslain muutos, joka kohdistuu nimenomaan erityisopetukseen. Muutoksen pääajatuksena ovat varhainen tuki, ennalta ehkäisevien toimintatapojen käyttö sekä inklusiivinen ajattelu. Näin tuki oppimisen ongelmiin annetaan lähtökohtaisesti ensin yleisopetuksessa ja vasta sitten edetään tuen kolmiportaisuutta eteenpäin, jos seuranta ja tilanne sitä vaativat. (OPH 2010; Takala 2010, 21–23.) Tämä asettaa aivan uusia haasteita opettajille, koska lähikouluperiaate ja inklusiivinen ajattelu tuovat lisää myös tarkkaavaisuushäiriöisiä oppilaita yleisopetuksen luokkiin.

Havainnointi ja seuranta tuntityöskentelyssä oli mainittu keinoksi tunnistaa tarkkaavaisuushäiriöitä. Havainnointimateriaalia ei käyttänyt kuin kaksi vastaajaa missään vaiheessa tarkkaavaisuushäiriöitä tunnistettaessa tai pro-

sesoitaessa. Tämä oli melko yllättävä havainto, koska havainnointimateriaaleilla on mahdollista löytää juuri ne osa-alueet, joilla oppilaalla on vaikeuksia ja näin olisi helpompi lähteä kohdentamaan tukea juuri oikealla tavalla. Tutkimuksetkin tukevat erilaisten havainnointimateriaalien käyttöä (Lyytinen 2005, 64–67). Kysely- ja havainnointimateriaalin käyttö ei kuitenkaan yksinään korvaa monipuolista kartoitusta ja tutkimusta tarkkaavaisuushäiriöstä ja niiden käytössä on aina muistettava havainnoitsijan subjektiivisuus (Klenberg ym. 2010, 7). Kuitenkin apuna ja tunnistamisen tukena ne mielestäni toimivat.

Tunnistettaessa tarkkaavaisuushäiriöitä vastaajat kokivat tarkkaavaisuushäiriön erottamisen muista oppimisenvaikeuksista haastavana. Komorbiditeetti onkin yleistä tarkkaavaisuushäiriöissä, mikä on varmasti yksi selittävä tekijä (Cooper & O'Regan 2001, 20; DuPaul & Stoner 2003, 89; Korhonen 2006, 253). Tunnistettaessa tarkkaavaisuushäiriöitä vastaajat kokivat hankaluuksia yhteistyössä perheiden ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Tarkkaavaisuushäiriö ilmeneekin helpommin isoissa ryhmätilanteissa, kuin kahdenkeskisyhteistyössä tai pienissä ryhmätilanteissa (Klenberg ym. 2010, 6), joten tämä oli melko ymmärrettävä tulos.

Temperamenttierot ja niiden erottaminen tarkkaavaisuushäiriöstä, oli kahden vastaajan huomio, jota Keltikangas-Järvinenkin (2006, 172–178) on tutkinut. Mielestäni temperamenttierot ovat yleisestikin tärkeä tunnistaa kasvatus ja opetustyössä ja temperamenttierojen huomioiminen auttaa lasta hänen kasvussaan, kehityksessään ja oppimisessaan. Voi kuitenkin olla haastavaa erottaa tarkkaavaisuushäiriöitä tietyistä temperamenttipiirteistä, mutta tässäkin apuna voisi hyvin ajatella käytettävän sopivaa havainnointimateriaalia. Keltikangas-Järvinen mainitsee myös, että tietyillä oppimisympäristöön tehtävillä muutoksilla voidaan auttaa ADHD:n kaltaisten temperamenttipiirteiden omaavia oppilaita. Mikäli nämä muutokset auttavat oppilaan tarkkaavaisuuteen, kyse ei ehkä olekaan tarkkaavaisuushäiriöstä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 172–178.)

Suuri osa vastaajista oli havainnoinut ulkomaalaistaustaisten lasten tarkkaavaisuushäiriöitä samoin kuin suomalaislasten, eli tarkkailemalla ja seu-

raamalla päivittäistä luokkatyöskentelyä. Kaksi vastaajaa oli käyttänyt kyselylomaketta arvioinnin apuna ja kokenut sen hyväksi. Toinen oli käyttänyt Kesky-kyselylomaketta (Klenberg ym. 2010) ja toinen itsearviointilomaketta kolmikantakeskustelun pohjaksi ja lisäksi päivittäistä arviointilomaketta, joka viestitti kotiin päivän kulusta. Näiden lomakkeiden avulla päästään varmasti pureutumaan nimenomaan tarkkaavaisuuden eri osa-alueisiin ja kohdentamaan tukea oikein. Arvosen ym. (2010, 65–67) mukaan erilaisissa kysely- ja arviointilomakkeissa, joita käytetään ulkomaalaistaustaisten oppilaiden kanssa, on kuitenkin huomioitava ja tiedostettava ne lähtökohdat, jotka liittyvät arviointikäytäntöihimme ja arviointivälineisiin, koska ne ovat kulttuurisesti värittyneitä. Meidän tapamme määritellä oppimisvaikeutta, johon tarkkaavaisuudenhäiriökin kuuluu, liittyy vahvasti siihen koulutus- ja tutkimusperinteeseen, joka Suomessa ja länsimaissa on vallalla. Kielen ja kulttuurin vaikutus onkin huomioitava aina kun tehdään arviointiin liittyviä tehtäviä ja testejä. Mielestäni havainnointi- ja kyselylomakkeita voidaan tietyillä osin käyttää havainnoinnin ja tunnistamisen apuna, kunhan vaan muistetaan kielen ja kulttuurin tuomat mahdolliset vääristymät tuloksiin.

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä pääkysymyksenä oli, miten opettajat tunnistavat ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöitä. Koivavasti voimme siis edellisen johdosta todeta, että opettajat tunnistavat niitä melko samoin keinoin ja menetelmin kuin suomalaisilta oppilaita. Muutama vastaaja oli myös käyttänyt tunnistamisen apuna kysely- ja havainnointilomakkeita. Seuraavaksi tarkastellaan tutkimuskysymystä haasteista, joita tunnistamisessa on.

Suurimpana haasteena tunnistettaessa ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöitä olivat kieli- ja kulttuurierot. Kaikki vastaajat totesivat tämän. Heidän mielestään oli vaikea tunnistaa, milloin oli kyse kieli- taidon puutteesta tai milloin oli kyse tarkkaavaisuuden ongelmasta. Kumpi on seuraus ja kumpi on syy? Tämä on täysin samansuuntainen tulos, kuin aiempien tutkimustenkin tulokset näyttävät ulkomaalaistaustaisten lasten oppimisvaikeuksista ja kielen merkityksestä (Arvonen ym. 2010, 88–89; Talib 2002, 67; Woolley 2010, 82). Nähdäkseni kielen ymmärtämättömyydestä johtuva käyttäytyminen voi olla hyvin samantyyppistä kuin tarkkaavaisuus-

häiriöistä johtuva oirehtiminen. Oppilas voi olla esimerkiksi levoton, ei suoriudu tehtävistään, ei jaksa seurata tai vetäytyy omiin ajatuksiinsa. Tällainen oireiden samankaltaisuus aiheuttaa selkeästi vaikeuksia erottaa ja tunnistaa tarkkaavaisuudenhäiriöitä kielitaidon puutteesta.

Toinen tulos tutkimuskysymykseen oli haaste erottaa tarkkaavaisuushäiriöitä kulttuurieroista. Ekokulttuurinen teoria (Arvonen ym. 2010, 26–29) korostaa aina oppilaan kokonaisuutta ja hänen yhteyttä koko siihen elämäntilanteeseen ja perhetaustaan missä hän elää. Samoin Talib (2002, 66–70) korostaa maahanmuuttajaoppilaiden taustalla olevia kulttuurieroja. Tutkimukseni opettajat olivat tunnistaneet kulttuurierojen mahdollisesti tuomat samankaltaiset käyttäytymispiirteet kuin tarkkaavaisuushäiriöissä saattaa olla. Tutkimuksen vastaajat olivat lähtökohtaisesti hyvin kuvanneet ja tunnistaneet tarkkaavaisuushäiriön eri kriteerejä ja muotoja, joten he mielestäni osasivat hyvin kuvata haasteen kulttuurierojen ja tarkkaavaisuusongelmien tunnistamisissa. Eri kulttuureissa saatetaan arvostaa täysin erilaisia käyttäytymisen piirteitä, jotka taas Suomessa näyttäytyvät usein tarkkaavaisuuden ongelmina. Esiin tuli myös tarkkaavaisuuden ongelmien erottaminen muista oppimisen ongelmista, mikä tuli jo aiemmin esille myös suomalaislasten kohdalla. Tässä komorbiditeetti on varmasti yksi selittävä tekijä, kuten suomalaislastenkin kohdalla.

Suomen integraatiopolitiikan tavoitteena on monikulttuurisen yhteiskunnan rakentaminen, jossa tavoitteena on ulkomaalaistaustaisten aktiivinen osallistuminen yhteiskunnan toimintaan samalla säilyttäen oman kielensä ja kulttuurinsa tuntematta tästä ristiriitoja. (Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma 2006; Pitkänen 2006, 66–67.) Ei voi olla pohtimatta miten hyvin erilaisista kulttuuritaustoista tulevat perheet ja mahdolliset tarkkaavaisuuden vaikeudet lapsella ja niistä johtuva yhteistyö onnistuvat hyvän integraation ja kulttuurisen moniarvoisuuden kannalta. Miten kaikki osapuolet osaavat rakentavan yhteistyön ja pystyvät tunnistamaan kulttuurien moninaisuudet ja erot? Yhteistyötä kuitenkin tarvitaan, jotta tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen etu toteutuu.



Tutkimuskysymykseen, mitkä seikat auttavat tunnistamaan ulkomaalais-  
taustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöitä, vastaajista kolme neljäsosaa  
kuvasi moniammatillisuuden tukevan ja auttavan tunnistamisessa ja havain-  
noinnissa. Tämän tulos on samansuuntainen kuin muissakin ulkomaalais-  
taustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien tutkimuksissa sekä tarkkaavai-  
suushäiriön tutkimuksissa (Aro & Närhi 2003, 21; Arvonen ym. 2010, 77;  
Pollari & Koppinen, 2011, 117). Kouluissa ja esiopetuksessa toimivatkin oppi-  
lashuoltoryhmät sekä erilaiset muut yhteistyöryhmät ja tiimit. Varsinkin nyt  
uuden Perusopetuslain muutoksen tultua, ammatillisen yhteistyön merkitys  
korostuu. (Takala 2010, 29–31.)

Perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä pidettiin myös tärkeänä ulkomaalais-  
taustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriön tunnistamisessa. Takala (2010,  
32) kirjoittaa perheiden kanssa tehtävän yhteistyön merkityksestä erityisope-  
tuksen sekä myös yleisopetuksen yhteydessä. Samoin Arvosen ym. (2010,  
26–29) ekokulttuurinen teoreettinen viitekehys korostaa ulkomaalaistaustai-  
sen oppilaan oppimisvaikeuksien arvioinnissa ottamaan huomioon perhe ja  
heidän taustansa. Tutkimuksen eri vaiheissa koettiin perheet sekä haaste-  
na, että voimavarana. Tämä on varmasti käytännössä täysin totta. Pollari ja  
Koppinen (2011, 61) kehottavat ottamaan ulkomaalaistaustaisten oppilaiden  
vanhemmat kasvatus- ja opetuskumppaneiksi. Heidän mukaansa vanhem-  
mille voisi olla esimerkiksi vanhempainkoulu, jossa vanhemmille opetetaan  
koulunkäyntiin liittyviä käytänteitä ja käsitteitä. Heidät olisi tärkeä saada  
osallisiksi kouluyhteisöön kannustamalla heitä osallistumaan esimerkiksi  
vanhempainyhdistykseen tai johtokuntaan. Ulkomaalaistaustaisille vanhem-  
mille tulisi myös järjestää erityisiä vanhempainiltoja ja tulkkien käyttö olisi  
oltava ehdotonta. Myös Talib (2002, 122) korostaa jatkuvan yhteistyön merki-  
tystä vanhempien ja koulun kanssa. Koulun tulisi saada ulkomaalaistaustai-  
set vanhemmat vakuuttuneiksi siitä, että he voivat käyttää omaa kieltään ja  
pitää esillä omaa kulttuuriaan asioidessa koulussa samoin kuin tulkin käytön  
tarpeet tulee huomioida. Nähdäkseni nämä ovat keinoja, joilla nimenomaan  
parhaiten tutustutaan kulttuureihin puolin ja toisin, samoin kuin kielestä  
johtuvat ongelmat vähenisivät. Nämä keinot varmasti myös auttaisivat oppi-  
misvaikeuksien, kuten tarkkaavaisuushäiriön kartoituksessa ja tukemisessa.



Tutkimuskysymykseen mitä opettajat toivoisivat avuksi ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöiden havainnointiin, opettajat toivoivat lisää resursseja sekä koulutusta ja kokemusta. Suuren osan toive oli moniammatillisuus ja yhteistyö muiden toimijoiden kanssa. Nämä kaikki ovat seikkoja jotka ovat nousseet esille jo tutkimuksen muissakin vaiheissa. Valtion ja kuntien taloustilanne on kuitenkin tällä hetkellä melko tiukka, joten resursien lisääminen tuntuu melko epätodennäköiseltä. Tällä on varmasti huonot vaikutukset pidemmällä tähtäimellä.

Ilahduttavaa on kuitenkin, että lisäkoulutus ja täydennyskoulutus ovat vähitellen alkaneet vastaamaan kasvavaan paineeseen ulkomaalaistaustaisuuden tuntemiseen. Esimerkiksi Lahdessa on koulutettu jokaiseen päiväkotiin monikulttuuriosajia oppisopimuskoulutuksella. Lahden koulutusohjelma, joka kouluttaa nyt ensimmäisiä varhaiskasvatuksen monikulttuuriosajia, on ensimmäinen laatuaan Suomessa. Sen tavoitteena on nimenomaan ulkomaalaistaustaisten lasten kielellisen ja kulttuurisen kehityksen tukeminen. Tällaiseen koulutukseen on selkeästi lisää tarvetta myös tämän tutkimukseni tulosten valossa. (Huovila 2013, 28–31.)

Voisikin kiteyttää, että vastaajat kokivat suurelta osin hyvin palkitsevana työskentelyn ulkomaalaistaustaisten oppilaiden kanssa. Heillä oli myös paljon kokemusta ulkomaalaistaustaisista oppilaista samoin kuin heillä oli kokemusta tarkkaavaisuushäiriöistä. Ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriön tunnistamiseen ja sen haasteisiin sekä avuksi tunnistamiseen nousivat selkeästi esiin kieli- ja kulttuuritaustat ja etenkin perheen rooli. Samoin nousivat esiin opettajien koulutus ja kokemus sekä moniammatillisuus.

Tutkimuksen tulosten valossa tuntuu haastavalta lähteä tunnistamaan ja arvioimaan tarkkaavaisuushäiriöitä ulkomaalaistaustaisilta oppilailta. Miten voidaan ohittaa kulttuurin ja kielen tuomat haasteet? Missä kotoutumisen vaiheessa on mahdollista tehdä luotettavaa arviointia ja millä välineillä? Tarkkaavaisuushäiriöitä tulisi kuitenkin aina lähteä tukemaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Aro & Närhi 2003, 17; Käypä hoito -suositus 2012) joten tästä tulee selkeästi ristiriitaa, jos tunnistaminen vie paljon aikaa. Mahdollisesti olisi tuen muotoja lähdettävä suunnittelemaan ja toteuttamaan,

vaikkei varmuutta ulkomaalaistaustaisen oppilaan tarkkaavaisuushäiriöstä olisikaan, vaan pelkkä huoli ja epäily. Varhainen tuki on kuitenkin tärkeää ja tuesta tuskin on haittaa kenellekään. Seuranta pitäisi pitää koko ajan yllä ja verrata sitä lapsen omaan kehitykseen ja lähtökohtiin (Arvonen ym. 2010, 79–80). Keinot, joita tutkimuksen vastaajat kokivat ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriön tunnistamisen apuna, eli moniammatillisuus ja koulutus sekä resurssit ovat juuri ne keinot joilla näitä voidaan toteuttaa. Mielestäni myös oikeanlaisen arviointivälineistön laatiminen olisi hyvin tarpeellista. Mielenkiintoista on myös nähdä, mitä uusi Perusopetuslain muutos tuo tullessaan, kunhan se jonkin aikaa on ollut voimassa ja käytäntö alkaa näyttää sen toimivuutta. Lisäksi tarvitaan paljon tutkimusta lisää yhdistelmään ulkomaalaistaustaisuus ja erityispedagogiikka. Tarkkaavaisuushäiriö on yleinen ongelma sekä esi- että alakouluikäisillä ja ulkomaalaistaustaiset oppilaat ovat lisääntyneet huomattavasti, joten tutkittavaa riittää. Lisätutkimuksiin voidaan kuitenkin lähteä tässäkin tutkimuksessa nousseen palkitsevuuden siivin: *”Työ monikulttuuristen lasten kanssa oli haastavaa, mutta rikasta ja palkitsevaa.”*

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Tämä tutkimus oli laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, joka pyrki ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja kuvaamaan todellista elämää tarkastelemalla pääkaupunkiseudun esi- ja luokanopettajien kokemuksia ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tarkkaavaisuushäiriöstä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 156–157.) Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa oli fenomenologis-hermeneuttinen, mikä tarkoittaa, että ihmiskäsityksen yksi avainkäsitteistä on kokemus. Kokemus käsitetään ihmisen omana kokemuksellisuutena siinä todellisuudessa ja maailmassa missä hän elää. (Laine 2010, 28–31.) Tässä tutkimuksessa pyydettiin vastaajia nimenomaan kertomaan ja kuvaamaan omaa todellisuuttaan, kokemuksiaan ja havaintojaan työskentelestä ulkomaalaistaustaisten tarkkaavaisuushäiriöisten oppilaiden kanssa.

Hermeneuttisella lähestymistavalla tarkoitetaan lähinnä teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine 2010, 31–33). Tässä tutkimuksessa pyrittiin ku-

vaamaan ja tulkitsemaan vastaajien, eli esi- ja luokanopettajien, kokemuksia ulkomaalaistaustaisten lasten tarkkaavaisuushäiriöistä. Aineistoa on pyritty analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti ja tutkimus pyrkii antamaan tutkimuskohteesta tarkan kuvan ja vastaamaan sen kautta tutkimuskysymyksiin. Eskola ja Suoranta (1998, 20) huomauttavat, että tutkijan havaintoihin vaikuttavat aina aikaisemmat kokemukset ja näin ollen tutkijan subjektiivinen näkemys voi vaikuttaa myös tulkintaan. Kun tutkimuskohteesta muodostetut ennakko-oletukset tiedostetaan, niin ne voidaan huomioida tutkimuksen esioletuksina (Eskola & Suoranta 1998, 20). Subjektiivisuutta ei tässäkään tutkimuksessa voinut kokonaan välttää, koska itselläni tutkijana oli käytännön kokemusta aiheesta ja näin myös esioletuksia. Pyrin kuitenkin toimimaan analysoinnissa aineistolähtöisesti ja teoriaohjaavasti sekä tunnistamaan oman subjektiivisuuteni (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Laadullisessa fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa ei lähtökohtana ole yleistettävyyden periaate vaan ainutkertainen, yksilöllinen ja ainutlaatuinen kiinnostaa hermeneuttista tutkijaa. Tutkimuksessa ei pyritä niinkään löytämään yleistyksiä vaan ymmärtämään jonkin tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkityksmaailmaa. (Laine 2010, 28–31.) Tämä näkökulma toteutuu myös tässä tutkimuksessa tutkittaessa tiettyjä opettajia ja saamaan tietoa juuri heidän näkemyksistään ilman yleistämistä kaikkiin opettajiin.

Laadullisen analyysin luotettavuustarkasteluissa voidaan Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan puhua uskottavuudesta, validiteetista ja reliabiliteetista. Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, että tutkijan on varmistuttava siitä, että hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa vastaavat tutkittavien käsityksiä. Vahvistuvuus puolestaan tarkoittaa sitä, että tutkijan tekemät tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1998, 211–212.) Tämän tutkimuksen tuloksia peilattiin aiempiin tutkimuksiin, joka näin paransi tutkimuksen vahvistuvuutta.

Kun tutkimus kuvaa tutkimuskohdettaan sellaisena kuin se on, niin tutkimuksen sanotaan olevan ulkoisesti validi. Aineiston tulkinta on puolestaan reliaabelia silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. (Eskola & Suoranta 1998, 213.) Aineiston kattavuus tarkoittaa sitä, että tulkintoja ei perusteta satunnai-

siin poimintoihin aineistosta, kun taas arvioitavuus tarkoittaa sitä, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä. Toistettavuuden periaatteen mukaisesti toinen tutkija voi samoja analyysi- ja tulkintamenetelmiä soveltamalla tehdä samat tulkinnot aineistosta. (Eskola & Suoranta 1998, 215–216.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen toteutuksen ja kaikkien vaiheiden tarkka selostaminen ja se että tekstien analysoinnit olisivat hyvin perusteltuja ja auki kirjoitettuja. Lisäksi haastatteluissa luotettavuutta parantaa esitestaus. Tulosten tulkinnan luotettavuuden todentamisessa auttaa, mikäli tutkimusselosteita rikastutetaan esimerkiksi suorilla haastatteluluotteilla. (Hirsjärvi ym. 2009, 232–233; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Kyse on siis siitä, onko tutkimus pätevä, onko se tehty perusteellisesti ja onko siitä tehty päätelmät oikeita sekä vastaako tutkimus siihen kysymykseen, mihin tutkimuksella haettiin vastausta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä työssä olen pyrkinyt kuvaamaan tulokset mahdollisimman kattavasti, sekä tuomaan esille runsaasti lainauksia haastatteluista, joiden perusteella lukija voi todeta tekemieni päätelmien todenperäisyyden sekä edellä mainittujen luotettavuuden kriteerien toteutumisen työssä. Tutkimuksen avoimelle kysymyslomakkeelle tehtiin esitestaus, mikä osaltaan parantaa luotettavuutta. Tutkimuksen tuloksia myös peilattiin aiempiin tutkimuksiin, joka parantaa tutkimuksen vahvistuvuutta.

Tutkimuksen eettisyyttä arvioitaessa voidaan ajatella eettisyyden olevan laajana käsitteenä mukana koko tutkimuksen ajan ja läsnä kaikissa tutkijan tekemissä valinnoissa. Tutkijan on pohdittava tietoisesti eri vaiheiden ratkaisujen kestävyys ja seuraukset, joita hänen tutkimus on luomassa. (Pohjola 2007, 12.) Tutkimuksen aiheen valinta on ensimmäisiä tutkimuksen eettisiä valintoja ja olennaista tässä on, että korkeaa eettisyyttä vaativat näkökulmat otetaan huomioon tutkimusprosessin eri vaiheissa. (Pohjola 2007, 17–18.) Tämän tutkimuksen aihe ei ollut arkaluontoinen eikä sitä voinut kohdentaa kehenkään yksittäiseen ihmiseen. Eettisen näkökulman (Pohjola 2007, 18–19) ongelma tässä tutkimuksessa tuli esiin siinä, kuinka nimetä tutkimus ja sen kohde, ettei se missään tapauksessa ole leimaava ja negatiivissävytteinen. Aineiston lähteinä olleista ihmisistä tässä tutkimuksessa puhuttiin vastaajista, koska näin haluttiin heidän roolinsa olevan neutraali (Pohjola 2007, 19).

Eettisesti keskeisiä valintoja ilmenee useissa epistemologisissa ratkaisuissa, eli siinä miten tutkimusta toteutetaan tiedon saamiseksi ja tässä aineiston hankinta on monen eri tekijän osalta vaikein vaihe. On eettisesti kestävää tiedottaa tutkimuksen kaikkia osallisia avoimesti tutkimuksen päämäärästä ja kulusta. (Pohjola 2007, 19–20.) Tässä tutkimuksessa avoimen kyselylomakkeen mukana meni tiedote tutkimuksen aiheesta ja koska kaikki vastaajat olivat tutkijalle jollain tavoin tuttuja ja heillä oli tutkijan yhteystiedot, niin vastaajilla oli myös koko ajan mahdollisuus tarkentaa tutkimuksen tarkoitusta.

Tutkimuksen luottamuksellisuus on ehdoton eettisyyden vaade. Tutkimuksen ihmisiä ei ulkopuoliset missään tutkimuksen vaiheessa voi tunnistaa (Pohjola 2007, 20). Tässä tutkimuksessa on myös säilytetty mukana olleiden ihmisten tiedot salaisina, niin ettei tutkimuksen vastaajia ja heidän henkilöllisyyttään voida mitenkään tunnistaa. Tämä oli tärkeää etenkin analysointi vaiheessa huomioida, eikä tästä syystä vastaajien koulutus tai työtehtävä tulut missään tulosten vaiheessa julki.

# Lähteet

- Alho, K., Salmi, J., Degerman, A. & Rinne T. 2006. Tarkkaavaisuus ja aivotoiminta. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turku: Turun yliopisto.
- Almqvist, F. 2004. Tarkkaavaisuuden ja oppimisen häiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) *Lasten- ja nuortenpsykiatria*. Helsinki: Duodecim.
- Aro, M., Aro, T., Koponen T. & Viholainen H. 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Aro, T. & Närhi, V. 2003. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa. Niilo Mäki Instituutti.
- Arvonen, A., Katva., L. & Nurminen, A. 2010. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Barkley, R. A. 2008. *Kuinka hallita ADHD*. New York: Guilford Press.
- Cooper, P. & O'Regan, F. J. 2001. *Educating children with AD/HD. A teacher's manual*. London: RoutledgeFalmer.
- DuPaul, G. J. & Stoner, G. 2003. *ADHD in the Schools*. New York: Guilford Press.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. [http://www.oph.fi/download/131115\\_Esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf) Viitattu 14.1. 2013.
- Eskola, J. 2007. (Teema)haastattelu-tutkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- FINLEX. Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/1386.
- FINLEX. Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Forsander, A. 2001. Etnisten ryhmien kohtaaminen. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm & P. Hautamäki (toim.) *Monietnisyys, yhteiskunta ja työ*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Garcia, S.B. & Tyler, B-J. 2010. Meeting the needs of English language learners with learning disabilities in the general curriculum. *Theory into practice* 49(2), 113–120.
- Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma 2006. Valtioneuvoston periaatepäätös 19.10.2006 [www.mol.fi/mol/fi/99\\_pdf/fi/06\\_tyoministerio/06\\_julkaisut/07](http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/07) Viitattu 6.2.2013
- Halme, K. & Vataja, A. 2011. *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki: Tammi.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Huovila, L. 2013. Monikulttuuriosajia varhaiskasvatukseen. Lastentarha. 21.1.2013.
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, K. & Ahtikari, K. 2004. AD/HD-opas koulunkäyntiavustajille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Klenberg, L. 2000. Satayksi koulu ongelmaa. Teoksessa U-M. Ekebon, M. Helin & R. Tulusto. Helsinki: Edita.
- Klenberg, L., Jämsä, S., Häyrinen, T. & Korkman, M. 2010. Keskittymiskysely, käsikirja. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Klenberg, L., Korkman, M. & Lahti-Nuuttila, P. 2001. Differential development of attention and executive functions in 3- to 12-year-old Finnish children. *Developmental Neuropsychology*, 20(1), 407–428.
- Koivisto, M. 2006. Johdatus muistin ja tarkkaavaisuuden käsitteisiin. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turku: Turun yliopisto.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2007-2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö. [www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kes](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kes) Viitattu 6.2.2013.
- Korhonen, T. 2006. Lasten tarkkaavaisuushäiriöt. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turku: Turun yliopisto.
- Kuikka, P., Pulliainen, V. & Hänninen, R. 2001. Kliininen neuropsykologia. Helsinki: WSOY.
- Laaksonen, A. 2007. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa. Turun yliopisto. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/29674/C%20262.pdf?sequence=4> Viitattu 12.1.2013.
- Käypä hoito -suositus. Tarkkaavuus (online). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2012. <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksentaytaartikkeli/tunnus/hoi50061?hakusana=tarkkaavuus> Viitattu 21.5.2012.
- Laaksonen, H. 2013. Uudistuva koulu. Opettaja 21.1.2013, 5.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus.



- Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L. & Pulkkinen, L. 2003. Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology* 21(1), 59–80.
- Lyytinen, H. 2002. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön kehittämisjaosto. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Helsinki 2007. [http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/-/\\_julkaisu/1064007](http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/-/_julkaisu/1064007) Viitattu 7.1.2013.
- Maahanmuuttovirasto 2012. Sanasto. [http://www.migri.fi/medialle/nimi\\_ja\\_kaannokset/sanasto](http://www.migri.fi/medialle/nimi_ja_kaannokset/sanasto) Viitattu 9.8.2012.
- Maahanmuuttovirasto 2010. Tilastoliite. [http://www.migri.fi/download/14605\\_Migri\\_tilastoliite\\_2010.pdf](http://www.migri.fi/download/14605_Migri_tilastoliite_2010.pdf) Viitattu 9.8.2012.
- Mash, E. J. & Barkley, R. A. 2006. *Treatment of Childhood Disorders*. New York: Guilford Press. <http://helios.uta.fi:2079/lib/tampere/docDetail.action?docID=10172283> Viitattu 16.1.2013.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus.
- Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen P. 2000. *MBD ja ADHD. Diagnosointi, kuntoutus ja sopeutuminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Määttä, P. 1999. *Perhe asiantuntijana: erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt*. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. 2009. *Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki*. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Keuruu: Otava.
- Närhi, V. & Korhonen, T. 2006. *Toiminnanohjauksen kehitys*. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turku: Turun yliopisto.
- OPH. 2010. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset*. Määräys DRNO 50/011/2011. [http://www.oph.fi/download/127373\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_291010.pdf](http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_291010.pdf) Viitattu 28.12.2012
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus, 16.
- Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/48802\\_valmistavaops\\_2009.pdf](http://www.oph.fi/download/48802_valmistavaops_2009.pdf) Viitattu 21.1.2013
- Pitkänen, P. 2006. *Etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus viranomaistyössä*. Helsinki: Edita.
- Pohjola, A. 2007. *Eettisyyden haaste tutkimuksessa*. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi.



- Pollari, P. & Koppinen, M-L. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Räsänen, R. 2000. The Global Village as a Challenge for Teacher Education. Teoksessa V. Sunnari & R. Räsänen (toim.) Ethical Challenges for Teacher Education and Teaching. Special Focus on Gender and Multicultural Issues. Oulu: University Press.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV-Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5\\_5.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_5.html) [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_3\\_3.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_3.html) Viitattu 12.9.2012 ja 14.1.2013
- Sarlin, H-M. 2009. Opiskelussa esiintyvät tuen tarpeet ja niihin vastaaminen eri koulutusasteilla. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.), Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Opetushallitus. Keuruu: Otava.
- Schubert, C. 2009. Traumaattisten kokemusten vaikutus oppimiseen. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Opetushallitus. Keuruu: Otava.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Säävälä, M. 2012. Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset: Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa. Helsinki: Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos.
- Takala, M. (toim.) 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Talib, M-L. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Tilastokeskus 2012. [http://www.stat.fi/tup/tietoaika/ta\\_03\\_05\\_ulkomaalaiset\\_suomessa.html](http://www.stat.fi/tup/tietoaika/ta_03_05_ulkomaalaiset_suomessa.html) Viitattu 9.8.2012.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2012. Viitattu 10.08. 2012. <http://www.tem.fi/index.phtml?s=4626>
- Woolley, G. 2010. Issues in the identification and ongoing assessment of ESL students with reading difficulties for reading intervention. Australian Journal of Learning Difficulties 15(1), 81–98.

# Liite

## Kyselylomake kohderyhmälle

Hei

Opiskelen parhaillani Tampereen yliopistossa luokanopettajaksi. Parhaillaan olen teke-  
mässä pro gradu -tutkimusta monikulttuuristen lasten tarkkaavaisuuden havainnoin-  
nista ja arvioinnista. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat esiopettajat ja alakoulun opet-  
tajat.

Olisiko sinun mahdollista vastata seuraaviin kysymyksiin ja lähettää ne minulle vii-  
meistään \_\_\_\_ (kirjoita vapaamuotoisesti kysymyksen jäljessä olevaan tilaan)

Lämmin kiitos!

Nainen/Mies

Koulutuksesi?

Työhistoriasi?

Nykyinen työtehtäväsi?

- 1) Miten kuvailisit tarkkaavaisuus ongelmaista oppilasta?
- 2) Kuinka usein olet työssäsi kohdannut tarkkaavaisuusongelman lapsen?
- 3) Millaisia keinoja ja valmiuksia sinulla on opettajana tunnistaa tarkkaavaisuuden on-  
gelmia?

- 4) Minkälaisia hankaluuksia koet tarkkaavaisuusongelmien tunnistamisessa?
- 5) Kerro kokemuksistasi monikulttuuristen lasten kanssa työskentelystä.
- 6) Miten olet havainnoinut monikulttuuristen lasten tarkkaavaisuusongelmia?
- 7) Minkälaisia haasteita olet kohdannut monikulttuuristen lasten tarkkaavaisuusongelmia havainnoidessasi?
- 8) Mitkä seikat ovat auttaneet sinua arvioidessasi monikulttuuristen lasten tarkkaavaisuusongelmia?
- 9) Kuvaile monikulttuurisen lapsen tarkkaavaisuusongelmien arviointiprosessia, jos olet ollut siinä mukana
- 10) Mitä toivoisit avuksi monikulttuuristen lasten tarkkaavaisuusongelmien havainnointiin ja arviointiin?

Lämmin kiitos vastauksistasi!

